Astrid Krameyer

SOZIALES LERNEN DURCH IMITATION IN DER GEWERKSCHAFTLICHEN FRAUENBILDUNGSARBEIT

Versuch einer Anwendung der Theorie Banduras auf Lernprozesse bei Textilarbeiterinnen

1976

PSYCHOLOGIE

SOZIALES LERNEN DURCH IMITATION IN DER GEWERKSCHAFTLICHEN FRAUENBILDUNGSARBEIT

Versuch einer Anwendung der Theorie Banduras auf Lernprozesse bei Textilarbeiterinnen

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der
P h i l o s o p h i s c h e n F a k u l t ä t
der
Westfälischen Wilhelms-Universität
zu
Münster (Westf.)

vorgelegt von
Astrid Krameyer
aus Melle
1975

Tag der mündlichen Prüfung: 23. 1. 1976

Dekan: Prof. Dr. L. Budde

Referent: Dr. A. Schmidt-Mummendey

Korreferent: Prof. Dr. M. Sader

UNIV. LEIDEN BIBL.

Der Betreuerin dieser Arbeit, Frau Dr. Amélie Schmidt-Mummendey, möchte ich sehr herzlich für ihre zahlreichen Anregungen und die engagierte Unterstützung in allen Phasen der Arbeit danken.

Ich danke allen Studenten und Diplomanden, die im Rahmen von Seminaren und Kolloquien an der Durchführung des Forschungsvorhabens beteiligt waren, in dessen Rahmen die vorliegende Arbeit entstanden ist. Rainer Bromme, Karl-Heinz Hölscher und Volker Linneweber sei besonders für ihre technische Hilfe bei der Herstellung der verwendeten Filmaufnahmen gedankt, Friderike Oberdorfer und Mechthild Schierenberg für die Übernahme von Versuchsleiterfunktionen während der Hauptuntersuchung.

Danken möchte ich auch den Vertretern des DGB und der GTB, insbesondere Frau Gisela Wiltfang und Herrn Emil Engel, die meinem Vorhaben Interesse und Verständnis entgegenbrachten und mir auf Schulungen in Beverungen wertvolle Zeit für meine Untersuchungen zur Verfügung stellten.

Vor allem sei aber den zahlreichen Mitgliedern der GTB gedankt - den Teilnehmerinnen des Arbeitskreises für Frauenfragen in Rheine und den Schulungsteilnehmerinnen in Beverungen - ohne deren Mitarbeit und Unterstützung diese Arbeit sich nicht hätte realisieren lassen.

INHALTSVERZEICHNIS

Seite

1. FORMULIERUNG UND BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG 1

1.1. Entwicklung und Formulierung der Fragestellung 1
1.2. Begriffsklärung: Solidarität / Solidarisierung 3
1.3. Allgemein-sozialwissenschaftliche Begründung 5
1.4. Immanent-psychologische Begründung 7
1.5. Kurze Bemerkung zum methodischen Vorgehen 11
Zusammenfassung (in einem Schema) 12

2. THEORETISCHER TEIL 13

2.1. Benachteiligung weiblicher Arbeitnehmer und Möglichkeiten zur Aufhebung der Benachteiligung 13
2.1.1. Historische und theoretische Voraussetzungen von Frauendiskriminierung 13
2.1.2. Zur gegenwärtigen Situation von Arbeiterinnen - unter besonderer Berücksichtigung der Textil- und Bekleidungsindustrie 15
2.1.3. Forderungen nach Aufhebung der Diskriminierung 22
2.1.4. Allgemein-politische Vorstellungen: Bedeutung von Solidarität 26
2.1.5. Soziologische Vorstellungen: Solidarität als kollektives Verhalten 28
2.1.6. Pädagogisch-psychologische Vorstellungen: Solidarität als Lernziel in der Erwachsenenbildung 31
2.1.7. Programmatik gewerkschaftlicher Bildungsarbeit 33
2.1.8. Organisation und Durchführung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit 35
2.1.9. Eigene Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit - Folgerungen 37
Zusammenfassung 39

2.2. Theorien und Experimente zum sozialen Lernen durch Imitation 41
2.2.1. Bedeutung und Definitionen sozialen Lernens durch Imitation 41
2.2.2. Theoretische Ansätze zum sozialen Lernen durch Imitation 46
2.2.3. Kontroversen zum sozialen Lernen durch Imitation 58
2.2.4. Schematisierung "typischer" Experimente 65
2.2.5. Beurteilungskriterien für die Auswahl einer Theorie 68
2.2.6. BANDURAs Konzept als Grundlage der Arbeit 70

Seite

2.2.7. Übersicht über ausgewählte experimentelle Befunde 73
2.2.8. Zusammenfassung wichtiger experimenteller Befunde im Hinblick auf die Fragestellung 96

Zusammenfassung 99

2.3. Methodologische und methodische Überlegungen 101

2.3.1. Zu methodologischen Trends in der Sozialpsychologie 101
2.3.2. Vor- und Nachteile verschiedener Forschungsansätze 114
2.3.3. Begründung des methodischen Vorgehens bei der Bearbeitung der Fragestellung 121

Zusammenfassung 127

3. EMPIRISCHER TEIL 128

3.1. Experimentelle Umsetzung der Fragestellung 128

3.1.1. Umsetzung und Erweiterung des Konzepts sozialen Lernens durch Imitation 128
3.1.2. Einfügung in die Ziele gewerkschaftlicher Bildungsarbeit 130
3.1.3. Allgemeine Hypothesen der Untersuchung 131
3.1.4. Übersicht über den Versuchsplan 132
3.1.5. Auswahl der Probleminhalte für das Modelllernen 133

3.2. Konzeption, Erstellung und Inhalte des Modellfilms 135

3.2.1. Allgemeine Konzeption des Films 136
3.2.2. Filmaufnahmen aus der Produktion 139
3.2.3. Filmaufnahmen mit Textilarbeiterinnen 139

3.3. Konzeption, Erstellung und Inhalte der Parallelbedingungen 140

3.3.1. Umsetzung der Filminhalte in verbale Fallschilderungen 140
3.3.2. Erstellung eines Kontrollreferats 141
3.3.3. Vergleich der drei Darbietungsbedingungen 141
3.3.4. Instruktionen zu den drei Darbietungsbedingungen 142

3.4. Konzeption und Strukturierung der Diskussionen 143

3.4.1. Vorüberlegungen zu den Diskussionen 144
3.4.2. Planung der Diskussionen in den Experimentalgruppen 145
3.4.3. Planung der Diskussion in der Kontrollgruppe 147

3.5. Konzeption, Überprüfung und Darstellung der Erhebungsinstrumente 147

3.5.1. Konzeption von Fragebogen zur Erfassung von Eingangsvariablen (Vortest-Phase) 148

Seite

3.5.2. Konzeption von Fragebogen zur Erfassung von Kriterienvariablen (Nachtest-Phase) 153
3.5.3. Überprüfung der konzipierten Fragebogen 158
3.5.4. Ergebnisse der Befragungen und Teilrevisionen der Fragebogen 161
3.5.5. Endfassungen der Erhebungsinstrumente 171

3.6. Durchführung der Hauptuntersuchung 172

3.6.1. Operationalisierung der Hypothesen 171
3.6.2. Beschreibung des Schulungsablaufs und Einfügung der Untersuchung 174
3.6.3. Darbietung der Fragebogen 176
3.6.4. Aufteilung der Gruppen und Realisation der Versuchsbedingungen 177
3.6.5. Zusammenfassende Einschätzung der Durchführung 180

3.7. Auswertung und Ergebnisse der Hauptuntersuchung 181

3.7.1. Art der Daten und der Stichprobe 181
3.7.2. Beschreibung der Stichprobe 182
3.7.3. Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft 188
3.7.4. Verlauf und Inhalt der Diskussionen 200
3.7.5. Angaben über Verhalten in vorgestellten Situationen 204
3.7.6. Angaben über Verhalten in tatsächlichen Situationen 209
3.7.7. Bevorzugung gemeinsamer Aktivität vor und nach der Untersuchung 214
3.7.8. Persönliche Daten und Fragenbeantwortung 219
3.7.9. Zusammenfassung der Ergebnisse 221

3.8. Diskussion der Ergebnisse 223

3.8.1. Relativierung aufgrund der Stichprobe 224
3.8.2. Relativierung aufgrund der Situation 225
3.8.3. Relativierung aufgrund der Kriterienerfassung 228
3.8.4. Rückbezug auf die theoretische Fragestellung: Erweiterung der Theorie sozialen Lernens 229
3.8.5. Rückbezug auf die praktische Fragestellung: Verbesserung gewerkschaftlicher Schulungsarbeit 230
3.8.6. Rückblickende Einschätzung des methodischen Vorgehens: Integration verschiedener Methoden 231
3.8.7. Anregungen zur weiteren Arbeit: Verbesserungsvorschläge und Ansätze zur Lösung offener Probleme 232

4. ZUSAMMENFASSUNG 234

5. LITERATURVERZEICHNIS 237

6. ANHANG 266

1. FORMULIERUNG UND BEGRÜNDUNG DER FRAGESTELLUNG

Inhalt der Arbeit ist der Versuch einer exemplarischen Anwendung des psychologischen Konzepts vom sozialen Lernen durch Imitation in einem Bereich der Erwachsenenbildung, nämlich bei gewerkschaftlichen Frauenbildungsprogrammen. Bei diesem Versuch sind theoretische und praktische Erkenntnisinteressen wechselseitig miteinander verbunden: das immanent-psychologische Interesse an einer Erweiterung der empirischen Basis für ein wichtiges theoretisches Konzept und das allgemein-gesellschaftliche Interesse an der Übermittlung bestimmter Lerninhalte an Arbeiterinnen. Dementsprechend verläuft auch die Entwicklung der Problemstellung doppelgleisig.

1.1. Entwicklung und Formulierung der Fragestellung

Ausgangspunkt für die Fragestellung sind mehrere zeitlich parallel verlaufende und hinsichtlich ihrer Bedeutung gleichrangige Überlegungen. Die Abfolge der Überlegungen zum praktischen Teil der Fragestellung kann etwa wie folgt beschrieben werden: Am Anfang steht die - durch Literaturstudium und persönliche Gespräche begründete - Feststellung, daß Frauen sich im Arbeitsleben außer mit allgemeinen Arbeitnehmerproblemen zusätzlich noch mit geschlechtsspezifischen Benachteiligungen auseinandersetzen müssen und daß sich diese Situation trotz gesetzlicher Verankerung des Gleichheitsprinzips seit Jahrzehnten nicht wesentlich verändert hat.

Ein bedeutsamer (eher psychologischer) Grund für die fortbestehende Benachteiligung ist dabei in der mangelnden Solidarität der betroffenen Frauen bei der Durchsetzung ihrer gesetzlich garantierten Ansprüche auf Gleichbehandlung zu sehen. Die Bedeutung von Solidarität für die erfolgreiche Realisierung ihrer Forderungen wird zwar von den DGB-Gewerkschaften immer wieder unterstrichen (WEBER 1972); auch wird Solidarität - zumindest implizit - deshalb als wichtiges Lernziel gewerkschaftlicher Bildungsarbeit begriffen. Dennoch

scheinen die dabei verwendeten Vermittlungsformen wenig erfolgreich zu sein.

Die Durchsicht sozialwissenschaftlicher Arbeiten über Solidarisierungsprozesse ergibt, daß die vorliegenden theoretischen Ansätze wenig geeignet sind, in praktische Handlungsanweisungen umgesetzt zu werden (vgl. Sammelreferate: KRONER 1972; MILGRAM & TOCH 1969). Als Methode, die zwar bisher nicht in Zusammenhang mit der Initiierung von Solidarisierungsprozessen gebracht worden ist, die aber dennoch hierfür potentiell geeignet erscheint, wird das psychologische Konzept des sozialen Lernens durch Imitation herangezogen.

Die Überlegungen zum theoretischen Teil der Fragestellung, zu Leistungsvermögen und Anwendungsmöglichkeiten des Konzepts vom sozialen Lernen durch Imitation, verlaufen parallel zu den praktischen Erwägungen: Dieses Konzept (zusammenfassend: BANDURA 1971 b) wird seit geraumer Zeit u.a. in seiner Anwendung auf sozialpsychologische Fragestellungen diskutiert. Das Konzept wird zwar als empirisch gut fundiert angesehen (SHAW & COSTANZO 1970, Kap. 3), dennoch unterliegen die bisherigen Untersuchungen Einschränkungen hinsichtlich der Auswahl der Versuchspersonen, der Lerninhalte und der situativen Gegebenheiten. Eine Ausweitung der empirischen Basis wird deshalb als sehr wünschenswert betrachtet, zumal vom theoretischen Konzept her keine Beschränkungen auf bestimmte Personen und Inhalte zu begründen sind.

Die Anwendung des Konzepts auf den Lerninhalt "Solidarität" bei Arbeiterinnen wird aus verschiedenen Gründen für aussichtsreich gehalten: Nach BANDURA (1971 b) ist es 1. für das Erlernen komplexer Inhalte besonders geeignet; 2. werden durch Imitation nicht nur neue Verhaltensweisen gelernt, sondern auch störende gegenläufige Reaktionen gehemmt; und 3. wird nicht nur der Erwerb bestimmter Lern-

inhalte, sondern auch deren Umsetzung in offenes Verhalten beeinflußt.

Zusammenfassend lassen sich die beiden Aspekte der Fragestellung so formulieren:

1. Es soll untersucht werden, inwieweit sich Solidarisierungsprozesse bei Arbeiterinnen zum Zwecke der Realisierung von Gleichberechtigungsforderungen im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit unterstützen lasen.
2. Es soll untersucht werden, inwieweit sich das theoretische Konzept des sozialen Lernens durch Imitation an seiner empirischen Basis um Ergebnisse erweitern läßt, die aus Untersuchungen mit Arbeiterinnen zu sozial relevanten Verhaltensweisen in lebensnahen Situationen stammen.

1.2. Begriffsklärung: Solidarität / Solidarisierung

Obwohl rein sprachlich "Solidarisierung"eher auf einen Prozeß, "Solidarität" dagegen eher auf einen Zustand bezogen werden kann, findet sich in Definitionen der beiden Begriffe diese Unterscheidung im allgemeinen nicht. Solidarität und Solidarisierung werden deshalb auch im folgenden synonym verwendet. Der Begriff "Solidarität" kann mindestens unter drei Aspekten betrachtet werden: als (sozial-)psychologischer, als soziologischer und als politischer Begriff.

Mit dem psychologischen Begriff der Solidarität setzt sich FEGER (1972) auseinander. Er übernimmt im wesentlichen eine Definition von BENNIS u.a. (1964); diese Autoren "verstehen Solidarität als Weise interpersonaler Beziehungen und spezifizieren den primären Inhalt dieser Beziehungen als Austausch von Gefühlen" (FEGER 1972, p. 1594). Solidarität als wechselseitige Befriedigung von Gruppenmitgliedern wird vom Begriff des Gruppenzusammenhalts (cohesiveness) abgehoben, der teils als Ursache, teils als Indikator für Solidarität betrachtet wird. Solidarität als Eigenschaft einer Gruppe wurde vornehmlich an Kleingruppen erforscht,

denn "mit zunehmender Gruppengröße verringert sich die Stärke der emotionalen Bande zwischen den Mitgliedern" (p. 1630). Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist dieser Begriff von Solidarität zu eng: es kann weder eine Beschränkung auf den emotionalen Aspekt noch eine Orientierung an Kleingruppen vorgenommen werden.

Geeigneter erscheint deshalb das soziologische Verständnis von Solidarität als Form kollektiven Verhaltens (LANG & LANG 1968; SMELSER 1972). Die Auffassung, daß es bei Solidarität weniger auf emotionale Befriedigung als auf gemeinsames Handeln ankommt, deckt sich mit dem gewerkschaftlichen Verständnis (VETTER 1974).

Darüberhinaus betonen Gewerkschaftler die politische Bedeutung von Solidarität als "Grundlage und Lebenselement der sozialen Freiheitsbewegung der Arbeitnehmer" (VETTER 1974, p. 19). Als wesentliches Bestimmungselement wird häufig, vor allem von marxistischer Seite, eine prinzipielle Gleichartigkeit der Interessen von solidarisch Handelnden angesehen. Solidarität wird dementsprechend definiert als "eine spezifische Art kollektiven Verhaltens, die nur den unterdrückten Klassen eigen ist, auf aktiver Übereinstimmung von individuellen und kollektiven Interessen beruht und materiell begründet ist" (Kleines politisches Wörterbuch 1973). Dagegen macht OLSON (1968) geltend, daß "rationale, im Eigeninteresse handelnde Individuen tatsächlich nicht so handeln, daß ihr gemeinsames oder Gruppeninteresse verwirklicht wird ... selbst dann nicht, wenn innerhalb einer Gruppe völlige Übereinstimmung über das gemeinsame Ziel und die Maßnahmen zu seiner Verwirklichung besteht" (p. 2).

Obwohl den Einwänden von OLSON nicht gefolgt wird, wird darauf verzichtet, Solidarität im marxistischen Sinne ausschließlich als Verhalten unterdrückter Klassen zu definieren. Es wird auch nicht unbedingt vorausgesetzt, daß

solidarisches Verhalten eine Entsprechung auf der Bewußtseinsebene (etwa Klassenbewußtsein) haben muß. Der Arbeit wird vielmehr folgende Definition von SCHMIDT-MUMMENDEY & KRAMEYER (1975, p. 25) zugrundegelegt:

> "Unter Solidarität soll das Verhalten einer Gruppe von Personen verstanden werden, das aus der Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderung der gegenwärtigen Situation, der gemeinsamen Vorstellung über das Ziel der Veränderung und der Notwendigkeit des gemeinsamen Vorgehens zur Erreichung dieses Zielzustandes entsteht."

Solidarisches Verhalten kann danach am ehesten als "normorientierte soziale Bewegung" im Sinne von SMELSER (1972) verstanden werden. Aus psychologischer Sicht umfaßt Solidarität nach dieser Definition sowohl eine kognitive (Einsicht) als auch eine Verhaltenskomponente. Der emotionale Anteil, der bei FEGER (1972) im Mittelpunkt steht, wird zwar nicht ausdrücklich geleugnet, aber auch nicht besonders hervorgehoben. Im Hinblick auf die spätere Operationalisierung des Begriffs für die Untersuchung ist der Hinweis wichtig, daß "Verhalten" in einem weiten Verständnis gebraucht wird, das auch verbales Verhalten einschließt. Außerdem ist nicht das Verhalten einer Gruppe als Einheit, sondern das Verhalten der einzelnen Gruppenmitglieder Gegenstand der Untersuchung.

1.3. Allgemein-sozialwissenschaftliche Begründung

Die Fragestellung der Arbeit wird wesentlich bestimmt durch ein gesellschaftliches Problem: die nach wie vor bestehende Diskriminierung der arbeitenden Frau. Die Aufhebung dieser Diskriminierung im Sinne einer Realisierung des gesetzlich verankerten Gleichheitsprinzips wird als wünschenswertes Ziel und solidarisches Verhalten der Betroffenen als adäquates Mittel zum Erreichen dieses Ziels betrachtet.

Die Auswahl des Themas ist damit nicht wertfrei (im Sinne von ALBERT 1963), sondern parteinehmend. Es wird vorausgesetzt, daß Wertentscheidungen - sofern sie expliziert werden - innerhalb der Sozialwissenschaften zulässig und not-

wendig sind und daß der Nachweis gesellschaftlicher Relevanz ein wichtiges Bewertungskriterium für sozialwissenschaftliche Arbeiten darstellt (vgl. 2.3.1.).

Über die allgemeine inhaltliche Relevanz der Themenstellung und das Gesamtziel "Aufhebung von Diskriminierung" dürften kaum kontroverse Meinungen bestehen, eher schon über die gewählten Strategien zur Zielerreichung. Die Integration des Ansatzes in ein gewerkschaftliches Programm der Frauenbildung und die damit verbundene Auswahl einer bestimmten Zielgruppe von Frauen erscheint auch mir problematisch. Es wäre vermutlich sinnvoller, mit psychologischen Lernmethoden dort anzusetzen, wo die Defizite hinsichtlich solidarischen Verhaltens am deutlichsten sind, nämlich gerade bei solchen Arbeiterinnen, die nicht bereits gewerkschaftlich organisiert sind. Ein solches Vorhaben scheitert jedoch an praktisch-organisatorischen Problemen. Die Zusammenarbeit mit Organisationen ist deshalb wichtig; und man kann erwarten, daß der Lerninhalt "Solidarität" auch bei Gewerkschaftlerinnen noch nicht überflüssig ist.

Einen wesentlicheren Einwand gegen die Arbeit stellt der mögliche Vorwurf mangelnder theoretischer Integration von Forschungsfeld und -Methode dar. Ein gesellschaftliches Problem und eine psychologische Methode würden zusammengebracht, ohne daß sie durch einen übergreifenden theoretischen Rahmen verklammert seien und ohne daß der Stellenwert der Methode für die Lösung des Problems von vornherein zu bestimmen sei. Daraus, daß ein solcher theoretischer Rahmen noch nicht vorliegt, kann jedoch wohl kaum gefolgert werden, daß auf praktische Arbeit vorerst verzichtet werden muß. Die vorliegende Arbeit versteht sich im Gegenteil als möglicher Beitrag zu einer besseren Integration von gesellschaftlicher und psychologischer Theoriebildung im untersuchten Bereich.

Dennoch könnte - solange die Integration noch nicht geleistet ist - der Vorwurf einer "Psychologisierung" primär

gesellschaftlicher Problemstellungen erfolgen, da Widerstände gegen eine Beseitigung der Diskriminierung weiblicher Arbeitnehmer durch das solidarische Vorgehen der Betroffenen eher objektiver (politischer) als subjektiver (psychologischer) Natur sein dürften. Diesen Vorwurf halte ich für teilweise gerechtfertigt; er weist zumindest auf eine wesentliche relativierende Beschränkung des vorliegenden Ansatzes hin: Die psychologische (Lern-)Methode zielt nur mittelbar - über eine Veränderung im subjektiven Bereich - auf eine Veränderung der objektiven Seite.

Für das Übergewicht der subjektiven Seite gibt es keine theoretische Begründung, sondern nur den Hinweis auf praktisch-organisatorische Beschränkungen: Das gesellschaftliche Problem kann im Rahmen einer Dissertation - und selbst im Rahmen eines größeren universitären Forschungsvorhabens - nicht umfassend untersucht werden. Deshalb wird schwerpunktmäßig die Frage untersucht, was die Psychologie und speziell eine bestimmte psychologische Lernmethode zur Problemlösung beitragen können. Die objektive Notwendigkeit einer Aufhebung bestehender Benachteiligungen durch Solidarität wird zwar diskutiert (vgl. 2.1.), aber im wesentlichen vorausgesetzt. Kern der Arbeit ist die Vermittlung von Einsicht in diese objektive Notwendigkeit bei den Betroffenen und die Realisierung von entsprechenden Verhaltensweisen. Die Strategie dieser Vermittlung läßt sich immanent-psychologisch begründen.

1.4. Immanent-psychologische Begründung

Der Versuch der Vermittlung des Lerninhalts "Solidarität" an Textilarbeiterinnen ist in den Bereich der Erwachsenenbildung, genauer: in Konzeptionen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, einzuordnen. In diesem Bereich sollen vor allem pädagogisch-psychologische und sozialpsychologische Erkenntnisse nutzbar gemacht werden. Der Lerninhalt, der mit "Solidarität" zusammenfassend umschrieben wurde, ist mehrschichtig zu verstehen, wie bereits aus der Definition von Solidarität (1.2., S. 5) hervorgeht:

1. Die Frauen sollen die Probleme ihrer speziellen Situation und die Notwendigkeit von Veränderungen erkennen;

2. sie sollen die gemeinsame Zielvorstellung erwerben, daß besondere Benachteiligungen weiblicher Arbeitnehmer abzuschaffen sind;

3. sie sollen erkennen, daß gemeinsames Handeln (Solidarität) zum Erreichen dieser Zielvorstellung notwendig ist.

Die genannten drei Punkte beziehen sich vornehmlich auf den kognitiven Aspekt des Lerninhalts. "Solidarität" meint aber nicht so sehr die Bewußtseins- oder Einstellungsebene, sondern vor allem die Umsetzung solidarischer Bewußtseinsinhalte in offenes Verhalten. Einstellungen werden dabei nur als notwendige psychische Tätigkeiten aufgefaßt, die eine wesentliche Orientierungsgrundlage für das menschliche Handeln bilden (vgl. PEISE-SEITHE 1973, p. 2). Die positive Einstellung zu gewerkschaftlichen Forderungen nach Aufhebung der diskriminierenden Bedingungen der Frauenarbeit durch solidarisches Vorgehen bildet so eine wesentliche Voraussetzung, aber keine allein hinreichende Grundlage für ein aktives gemeinsames Eintreten für diese Forderungen.

Bei Teilnehmerinnen an gewerkschaftlichen Bildungsprogrammen kann überwiegend vorausgesetzt werden, daß bereits positive Einstellungen in Richtung "Solidarität" vorliegen, wenn darunter vielleicht auch eher eine Interessenvertretung durch den gewählten Betriebsrat als ein Zusammengehen aller Betroffenen verstanden wird. Das Hauptproblem scheint darin zu liegen, der (richtigen) Einstellung entsprechend zu handeln. Solche Inkonsistenzen zwischen Einstellung und Verhalten werden so häufig beobachtet, daß manche Psychologen sich für einen vollständigen Verzicht auf das Einstellungskonzept aussprechen (AJZEN & FISHBEIN 1973; WICKER 1969). Auch wenn man sich dieser radikalen Auffassung nicht anschließt, erscheint es aussichtsreicher, nicht Einstellungen, sondern direkt Verhalten zu modifizieren. Aus diesem Grunde wird eine verhaltensorientierte Lerntheorie als Basis für den

Versuch der Übermittlung des Lerninhalts "Solidarität" ausgewählt, und zwar das Konzept des sozialen Lernens durch Imitation (BANDURA).

Die Eignung dieser Theorie für den untersuchten Zusammenhang soll hier kurz begründet werden. Eine Auseinandersetzung mit anderen Konzepten des sozialen Lernens erfolgt an anderer Stelle (2.2.2. und 2.2.3.). Allgemein lassen sich folgende Vorzüge von BANDURAs Konzept nennen:

1. Es eignet sich zur Anwendung auf komplexe Lernvorgänge, bei denen nicht nur konkrete Einzelheiten modelliert werden, sondern ein Transfer auf ähnliches Verhalten der gleichen Kategorie angestrebt wird;

2. es versucht, die Vorteile üblicher S-R-Konditionierungstheorien (Operationalisierbarkeit; Orientierung am Verhalten) zu bewahren, ohne auf die Integration kognitiver Prozesse zu verzichten;

3. es ist theoretisch ziemlich weit ausgearbeitet: kognitive Subprozesse werden nicht nur pauschal postuliert, sondern modellhaft beschrieben und empirisch untersucht;

4. es ist empirisch in verschiedenen Bereichen gut fundiert.

Um die spezielle Bedeutung des Konzepts für die Erleichterung von Solidarisierungsprozessen klar zu machen, soll die Parallelität der von BANDURA postulierten drei Haupteffekte des Modellernens mit Erklärungsmöglichkeiten für den Mangel an tatsächlichem solidarischen Verhalten bei positiver Einstellung zu Solidarität aufgezeigt werden. BANDURA (1971 b, p. 5 ff.) führt folgende Haupteffekte an: einen Modell-Effekt (observational learning effect), einen Enthemmungs- oder Hemmungs-Effekt (disinhibitory or inhibitory effect) und einen Bahnungs-Effekt (response facilitation effect). Diese Effekte sind zwar in einer konkreten Lernsituation kaum zu trennen, können aber konzeptuell auf verschiedene Ausschnitte des Lernproblems bezogen werden. Das soll für den Lerninhalt "Solidarität" kurz ausgeführt werden:

1. Solidarisches Verhalten kann möglicherweise deshalb nicht realisiert werden, weil ein Verhaltensdefizit vorliegt, d.h. einzelne Elemente solidarischen Vorgehens oder sogar das gesamte Verhalten nicht im Repertoire des Individuums vorhanden sind. In diesem Fall kommt vor allem der Modell-Effekt des Beobachtungslernens zum Tragen.

2. Solidarisches Verhalten kann andererseits verhältnismäßig unten in der Verhaltenshierarchie stehen, d.h. nur schwach gebahnt sein, so daß alternative Verhaltensweisen wie individuelle Lösungsversuche in bestimmten Situationen wahrscheinlicher sind. Hier kann der Bahnungs-Effekt vor allem ansetzen.

3. Am häufigsten ist wahrscheinlich eine Hemmung solidarischer Verhaltensweisen durch Angst vor unangenehmen Konsequenzen oder durch negative Bewertung des eigenen Einsatzes für die gemeinsame Sache. Solches ängstliche oder passive Vermeidungsverhalten kann über den Enthemmungs-Effekt angegangen werden.

Diese Teileffekte des Beobachtungslernens sind nicht nur theoretische Postulate, sondern - soweit das möglich ist - auch empirisch einzeln nachgewiesen. Da die Theorie somit für einen ziemlich weiten Bereich von Verhaltenslernen anwendbar ist, kann Beobachtungslernen als Vermittlungmethode für "Solidarität" relativ allgemein benutzt werden, unabhängig davon, woran im Einzelfall die Inkonsistenz zwischen (solidarischer) Einstellung und (unsolidarischem) Verhalten liegen mag.

Die Einbeziehung von kognitiven Verarbeitungsprozessen in die Theorie wurde bereits als vorteilhaft hervorgehoben; dieser Vorteil wirkt sich besonders bei einem Inhalt aus, der nicht schematisch gelernt (konditioniert), sondern von den Lernenden reflektiert werden soll. Die Bedeutung mediatorischer Subprozesse in BANDURAs Modell für das Lernen von Solidarisierungsprozessen wird an anderer Stelle genauer ausgeführt (2.2.6.).

Es ist damit wohl einsichtig, daß das soziale Lernen durch Imitation potentiell aussichtsreich für die Initiierung von Solidarisierungsprozessen ist. Andersherum bietet aber auch das gewählte Anwendungsgebiet eine Chance für die Theorie sozialen Lernens:

Die bisherigen empirischen Arbeiten mit diesem Konzept sind zwar ihrer Zahl nach durchaus eindrucksvoll, dennoch decken sie keinen allzu weiten Bereich ab. Es sind überwiegend Arbeiten aus dem Bereich der Entwicklungspsychologie (Sozialisation von Kindern) und der Klinischen Psychologie (Therapie von Fehlverhaltensweisen); in der Erwachsenenbildung ist BANDURAs Ansatz unseres Wissens bisher noch nicht systematisch erforscht worden. Es scheint deshalb sinnvoll, die Fruchtbarkeit der Theorie auch in diesem Bereich zu überprüfen. Dabei ergeben sich gegenüber den meisten vorliegenden Arbeiten Generalisierungen auf mehreren Ebenen: bei den Versuchspersonen, den Lerninhalten und der Lernsituation. Sollte sich die Verwendbarkeit des theoretischen Ansatzes trotz dieser vielfältigen Generalisierungen bestätigen, kann das als erhebliche Ausweitung der empirischen Basis angesehen werden, die möglicherweise auch Rückwirkungen auf die Theorie hat.

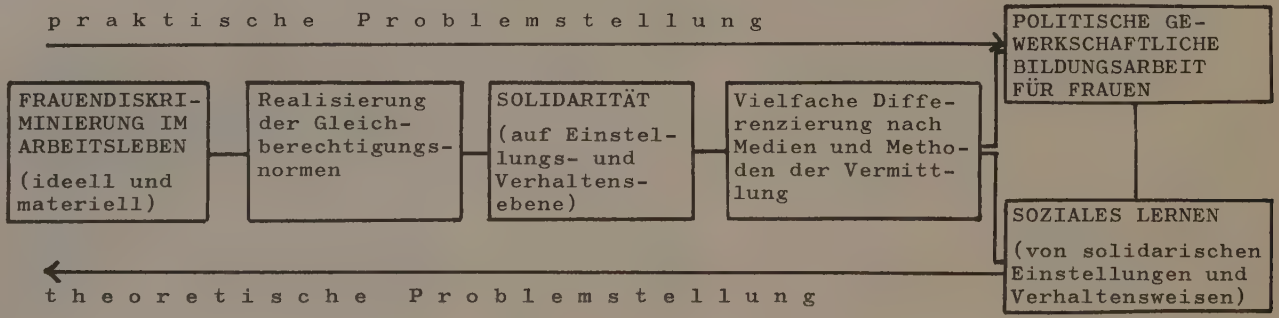
1.5. Kurze Bemerkung zum methodischen Vorgehen

Das methodische Vorgehen der vorliegenden Arbeit wird in einem eigenen Kapitel ausführlich begründet (2.3.). Dennoch soll bereits in diesem einführenden Teil darauf hingewiesen werden, daß die beschriebene empirische Untersuchung nur ein Teil eines umfassenderen Forschungsvorhabens ist. Sie ist die erste einer Reihe ähnlicher experimenteller Untersuchungen. Es ist deshalb nicht beabsichtigt, die in der Problemstellung angeschnittenen Fragen abschließend zu klären. Die Untersuchung wird vielmehr als exemplarischer erster Schritt, als Erprobung eines Untersuchungs-Modells in diesem Bereich verstanden. Teile der theoretischen Problematik wurden von Diplomanden parallel bearbeitet, einzelne empirische Fragestellungen noch vor dem vollständigen Abschluß dieser Arbeit, jedoch nach der Durchführung des Experiments unter Verwendung der gewonnenen Erfahrungen, untersucht.

Zusammenfassung:

Schema der Beziehungen zwischen den in der Arbeit behandelten Problemkreisen

gesellschaftl. Problemlage als Ausgangspunkt	gesellschaftl. Forderungen zur Lösung der Probleme	Mittel zur Durchsetzung der Forderungen = Lernziel	gesellschaftl. Lernprozesse zur Realisierung des Lernziels	exemplarisch: Medium (Gewerkschaft) und Methode (psychologisches Lernmodell) zur Initiierung der Lernprozesse



2. THEORETISCHER TEIL

2.1. Benachteiligung weiblicher Arbeitnehmer und Möglichkeiten zur Aufhebung der Benachteiligung

Dieses Kapitel behandelt die praktisch-gesellschaftlichen Fragen, die mit der Problemstellung der vorliegenden Arbeit verbunden sind. Im ersten Teil wird nach einem kurzen Abriß über historische und theoretische Voraussetzungen von Frauendiskriminierung die gegenwärtige Situation von Arbeiterinnen - besonders im Bereich der Textil- und Bekleidungsindustrie - dargestellt. Anschließend werden Forderungen nach der Aufhebung der bestehenden Diskriminierung referiert.

Der zweite Teil des Kapitels befaßt sich mit der Bedeutung von Solidarität als Mittel zur Aufhebung der Diskriminierung. Solidarität wird dabei unter allgemein-politischen, soziologischen und psychologisch-pädagogischen Gesichtspunkten betrachtet. Obwohl die der Arbeit zugrundeliegende Definition von Solidarität eher soziologisch orientiert ist, wird die Initiierung von Solidarisierungsprozessen als Lernziel politischer Erwachsenenbildung schwerpunktmäßig unter psychologisch-pädagogischem Aspekt gesehen.

Im dritten Teil des Kapitels wird ein Überblick über Programmatik, Organisation und Durchführung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, unter besonderer Berücksichtigung der Frauenbildungsarbeit der Gewerkschaft Textil-Bekleidung (GTB), gegeben.

2.1.1. Historische und theoretische Voraussetzungen von Frauendiskriminierung

Die Thesen, daß die Stellung der Frau abhängig von der Art der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sei (historische Analyse) und daß die fortdauernde Diskriminierung der Frau im Arbeitsleben und in anderen gesellschaftlichen Bereichen überwiegend ökonomische Wurzeln habe (ökonomische Analyse), werden hier vorausgesetzt. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Problematik erscheint angesichts der vielen neue-

ren Arbeiten auf diesem Gebiet als überflüssig. Eingehendere Diskussionen der Thesen finden sich u.a. bei MENSCHIK (1971 b, p. 15 ff.), BRANDT u.a. (1973, p. 15 ff.) und OBERDORFER (1975).

Die Einbeziehung der Frauen in den Produktionsprozeß seit Beginn der industriellen Fertigung brachte den Frauen bis heute keine völlige Gleichstellung mit ihren männlichen Kollegen. Mehr als diese sind sie den Schwankungen der Konjunktur ausgesetzt: "Je nach Bedarf der Wirtschaft wird den familialen oder den produktiven Aufgaben der Frau eine besondere Bedeutung zugesprochen. Bei Arbeitslosigkeit der Männer wird die Frau aus dem Produktionsprozeß verdrängt, bei gesteigertem Arbeitskräftebedarf wird sie durch 'Arbeitszwang' dem Produktionsprozeß einverleibt" (BRANDT u.a. 1973, p. 36).

Diese Aussage bedarf einer gewissen Modifikation, da Unternehmer es in manchen Fällen rentabler finden, in Rezessionsphasen die billigeren weiblichen Arbeitskräfte weiterzubeschäftigen und die Männer zu entlassen (vgl. RKW 1973, p. 43); dennoch dürften auch heute noch Frauen als "stille Arbeitskraftreserve" (MÜLLER-PLAMTENBERG 1967, p. 22) oder "industrielle Reservearmee" funktionieren. Die Steuerung des industriellen Bedarfs geschieht dabei weniger durch offenen Zwang als durch subtilere Mechanismen: In wirtschaftlichen Flauten wird z.B. die "besondere Aufgabe der Frau als Mutter" ideologisch verklärt (vgl. Plakate mit 'Schlüsselkindern', die sich an das Gewissen arbeitender Mütter wenden; Diskussion um das Tagesmütter-Modell), während in Zeiten knapper Arbeitskräfte Überlegungen angestellt werden, wie man auch Frauen mit Kindern berufliche Arbeit attraktiv machen könnte (z.B. durch Teilzeitarbeit; vgl. einen Arbeitsbericht der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände im Dezember 1971).

Während ursprünglich die Einbeziehung der Frauen in den Produktionsprozeß von der Arbeiterbewegung generell abgelehnt wurde, weil die billige Arbeitskraft der Frauen sich als zusätzliche Konkurrenz und Lohnsenkungsfaktor für alle Arbeiter

auswirkte, und vorwiegend die bürgerlichen Frauen um das "Recht auf Arbeit" kämpften, wird in heutigen Frauenbewegungen verschiedenster Prägung und auch von gewerkschaftlicher Seite Frauenarbeit als Selbstverständlichkeit und volkswirtschaftliche Notwendigkeit betrachtet (HOFFMANN 1973, p. 25). In der Erwerbstätigkeit der Frauen wird eine wichtige Voraussetzung für ihre Bewußtseinsbildung und Emanzipation gesehen (MENSCHIK 1971 a, p. 670 und 1971 b, p. 166 f.; MÜLLER 1973). Der Kampf um die Gleichberechtigung der Frau wird dabei nicht mehr so sehr als "Frauenproblem" gesehen (obwohl in feminstischen Frauengruppen diese Akzentuierung fortbesteht; vgl. HAUG 1973; WISBAR 1975), sondern - zumindest was ihre Gleichberechtigung am Arbeitsplatz angeht - als Problem der gesamten Arbeiterschaft. Aus der Beschäftigung mit historischen Verläufen hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, "daß alle Arbeitnehmer bedroht sind, wenn eine Gruppe von Arbeitnehmern unterdrückt wird" (WULF-MATHIES 1973, p. 8). Mit diesem Argument soll Männern klargemacht werden, daß zwischen Männer- und Frauenpolitik der Gewerkschaften nicht sinnvoll zu unterscheiden ist, während andererseits feministisch orientierten Frauen entgegengehalten wird, daß "die volle Gleichberechtigung (der Frauen) wohl nur mit der vollen Gleichberechtigung der Arbeitnehmer verwirklicht werden wird" (IG Metall 1969[2], p. 5).

Wenn im folgenden die besonderen Benachteiligungen von Frauen im Arbeitsleben dargestellt werden, so ist damit keinesfalls die Vorstellung impliziert, Frauen sollten sich dagegen auf Kosten ihrer männlichen Kollegen wehren. Die Durchsetzung von Gleichberechtigung am Arbeitsplatz wird vielmehr als Voraussetzung für eine allgemeine Verbesserung der Arbeitsbedingungen verstanden (vgl. HOLZER u.a. 1971).

2.1.2. Zur gegenwärtigen Situation von Arbeiterinnen - unter besonderer Berücksichtigung der Textil- und Bekleidungsindustrie

Die folgende Darstellung ist in mehrfacher Weise selektiv:

1. Sie bezieht sich nur auf die Situation in der heutigen BRD. Auf einen Vergleich mit anderen Gesellschaftsordnungen, besonders mit sozialistischen Ländern, wird verzichtet. Zu diesem Komplex wird auf die neueren Arbeiten von KUHRIG (1973), LINNHOFF & SAUER (1974), MENSCHIK (1975) und MENSCHIK & LEOPOLD (1974) verwiesen.

2. Sie beschränkt sich auf die Thematisierung von Frauendiskriminierung im Arbeitsleben. Darstellungen der Benachteiligung von Frauen in anderen gesellschaftlichen Bereichen (z.B. im rechtlichen und familiären Bereich) finden sich bei BRANDT u.a. (1973), KONZE (1972), MENSCHIK (1971 b) und OBERDORFER (1975). Auch der Bildungs- und Ausbildungsbereich wird nicht behandelt; Ausführungen dazu machen BÜSSOW (1971), BORRIS (1972) und PROSS (1969).

3. Sie klammert die Probleme der besser ausgebildeten Frauen aus und befaßt sich allein mit der beruflichen Problematik gewerblicher Arbeitnehmerinnen. Auch hier wird keine vollständige Schilderung der Lage beabsichtigt, sondern es werden nach einigen allgemeinen Angaben vor allem die Bereiche thematisiert, die in der vorliegenden Arbeit als Inhalte des Modellernens eine Rolle spielen (vgl. 3.1.5.):
   - Probleme der Arbeitszuweisung und Entlohnung (besonders bei Akkordarbeit);
   - Probleme der Arbeitplatzsicherheit;
   - Probleme älterer Arbeiterinnen.

Allgemeines zur gegenwärtigen Lage

Die bis heute fortbestehende Benachteiligung von Frauen im Arbeitsleben kommt in folgendem Resumée einer neueren Untersuchung (RKW 1973) gut zum Ausdruck:

> "Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß trotz zunehmender Bedeutung der weiblichen Arbeitskraft die berufliche Situation der Frau nach wie vor durch ein Chancendefizit gekennzeichnet ist. Dieses Defizit ist gekennzeichnet durch
> - ein verengtes Spektrum von Auswahlmöglichkeiten im Arbeitsplatzangebot,
> - eine Beschränkung auf niedrige Positionen mit relativ geringen Qualifikationsansprüchen,
> - geringe Aufstiegsmöglichkeiten und
> - mangelnde Verdienstchancen" (p. 22).

1971 waren 9,64 Millionen Frauen erwerbstätig, das sind etwa 36 % aller Erwerbspersonen in der BRD. Im Gegensatz zur immer noch häufig vertretenen Anschauung, Berufsarbeit sei für

Frauen nur ein Übergangsstadium, stehen die Zahlen, daß 5,5 Mio. der berufstätigen Frauen verheiratet sind und 2,6 Mio. Kinder unter 15 Jahren zu versorgen haben. Zwar ist der Anteil der arbeitenden Frauen an der Erwerbsbevölkerung in den Jahren, in denen oft mehrere schulpflichtige Kinder zu versorgen sind (zwischen 30 und 40), mit etwa 30 % niedriger als bei jungen (15-25 Jahre: ca. 45 %) oder älteren Frauen (45-55 Jahre: ca. 40 %), aber die Berufstätigkeit kann auch bei Frauen mit Kindern wohl nicht mehr als "Randerscheinung" abgetan werden (Quellen: GTB 1974 b, p. 405 ff.; IG Metall 1973, p. 14 - nach Angaben des Statistischen Bundesamts).

Mehr als eine halbe Million Frauen sind in der Textil- und Bekleidungsindustrie beschäftigt. Sie stellten 1972 in der Textilindustrie 53,5 % und in der Bekleidungsindustrie sogar 82,3 % aller Beschäftigten (GTB 1974 b, p. 407). Dieser Industriezweig gilt deshalb als "typische Frauenindustrie". Nach Aussage des Vorsitzenden der GTB, BUSCHMANN (1974), sind hektische Konjunkturwenden zwar besonders in der Textilindustrie üblich, insgesamt scheint dieser Wirtschaftszweig aber seit Jahren rückläufig zu sein: Seit Mitte der 60-er Jahre nimmt sowohl die Anzahl der Betriebe als auch die Zahl der Beschäftigten ab. Allein zwischen 1970 und 1973 sank die Zahl der Beschäftigten in der Textilindustrie um 16,9 % und in der Bekleidungsindustrie um 10,7 % (GTB 1974 b, p. 100 und 104 f.); zwischen 1965 und 1970 war ebenfalls ein Beschäftigtenrückgang von 8,3 % (Textil) bzw. 4,8 % (Bekleidung) zu verzeichnen; gleichzeitig sank die Zahl der offenen Stellen um 36,9 % (RKW 1973, Tab. 19 und 25).

Die allgemein schlechte Wirtschaftslage der letzten Monate (Ende 1974 bis Mitte 1975) führte im Bereich Textil-Bekleidung zu zusätzlichen Beschäftigungseinbrüchen, von denen Frauen überproportional betroffen waren. Das zeigte sich auch während des Ablaufs der vorliegenden Untersuchung: unter den ursprünglich als etwa gleichrangig betrachteten Problemen rückten in der letzten Zeit Probleme der Arbeitsplatzsicherheit an die erste Stelle und stellten alles andere weit in

den Schatten. Zum Zeitpunkt der Vorerhebungen wurden jedoch noch alle hier erörterten Probleme für wichtig gehalten.

Probleme der Arbeitszuweisung und Entlohnung (Akkordarbeit)

Die Tatsache, daß Frauen nach wie vor niedriger bezahlt werden als Männer, ist nicht nur eine Bildungsfrage, sondern auch eine Frage der Arbeitsbewertung (RKW 1973, p. 45 f.). Die Ungerechtigkeit der Entlohnung ist auch den Betroffenen selbst bewußt: 83 % der 1972 in einer DGB-Untersuchung befragten Frauen meinten, daß die Lohngerechtigkeit für Frauen noch nicht erreicht sei; 87 % meinten, daß ein Mann dieselbe Arbeit wie eine Frau in der Regel nicht für dasselbe Geld verrichte (DGB 1973, p. 5 f.).

Im April 1973 verdienten männliche Industriearbeiter durchschnittlich 8,61 DM, weibliche nur 6,02 DM; diese Differenz zeigte sich durchgängig in allen Gruppen: bei Facharbeitern (-2,64 DM), bei Angelernten (-2,10 DM) und bei Ungelernten (-1,47 DM) - jeweils bezogen auf den Stundenlohn (Blattei Arbeitsrecht 1973; ähnliche Zahlen für 1972 vgl. bei HOFFMANN 1973, p. 25). In der Textil- und Bekleidungsindustrie liegen die Löhne zwar allgemein niedriger, die Differenzen zwischen Männer- und Frauenlöhnen sind aber fast ebenso groß: 1973 verdienten in der Textilindustrie männliche Arbeiter durchschnittlich 7,20 DM pro Stunde, weibliche nur 5,74 DM; in der Bekleidungsindustrie verdienten Arbeiter 7,54 DM, Arbeiterinnen 5,68 DM. Prozentual sind die Frauenlöhne in diesem Bereich seit 1969 zwar geringfügig mehr gestiegen, absolut wird die Differenz zwischen Männer- und Frauenlöhnen jedoch immer größer (GTB 1974 a, p. 50 ff.; 1974 b, p. 461).

Diese Lohndifferenzen gehen z.T. darauf zurück, daß Frauen schlechter ausgebildet sind als Männer. Während mehr als die Hälfte der Männer Facharbeiter sind und ein weiteres Drittel wenigstens angelernt wurde, sind 45 % der Frauen ungelernte Kräfte und nur 6 % ausgebildete Facharbeiterinnen (RKW 1973, Tab. 26). In der Textil- und Bekleidungsindustrie

findet sich ein ähnliches Verhältnis (RKW 1973, Tab. 28; Zahlen für 1971):

		Facharbeiter	Angelernte	Ungelernte	(%)
Textil	m	42,8	45,8	11,4	100
	w	8,9	64,0	27,1	100
Bekld.	m	50,3	35,6	15,0	100
	w	13,2	70,4	16,4	100

Hier sind allerdings die Zahlen der angelernten Arbeitnehmer insgesamt höher als in anderen Bereichen; dadurch wird die Verteilung der Frauen auf die Gruppen etwas günstiger.

Obwohl es in der Textil- und Bekleidungsindustrie keine Leichtlöhne und nur relativ geringfügige Unterschiede zwischen den Lohngruppen gibt (HELBERGER 1973, p. 219), wirkt sich das allgemein niedrige Lohnniveau besonders ungünstig auf die Frauenlöhne aus. Außerdem erledigen Frauen ihre Arbeiten oft im Akkord - Arbeiten, die als "leicht" angesehen und entsprechend niedrig bewertet werden:

> "Der Grund für die Benachteiligung der Frauen liegt eindeutig in einer Lohnfindung, die bislang physische Belastungen, die durch Mechanisierung und Automation immer mehr zurückgehen, höher bewertet als psychische und nervliche Belastungen, die durch Anforderungen an Konzentration, Geschicklichkeit, Aufmerksamkeit, Griffsicherheit u.a. entstehen. Außerdem werden diese gering bewerteten Tätigkeiten als typische Frauenarbeiten aufgefaßt, die den Arbeitnehmerinnen wie selbstverständlich in den Betrieben zugewiesen werden" (RKW 1973, p. 21).

Die Ungerechtigkeit dieses Bewertungssystems stellt auch RUTENFRANZ (1970) aus arbeitsmedizinischer Sicht fest: Er weist auf die emotionalen und mentalen Beanspruchungen von Arbeiten unter Zeitdruck, von Monotonie und von statischer Haltearbeit hin, auf Eigenschaften also, die als Charakteristika der gemeinhin als "leicht" klassifizierten typischen Frauentätigkeiten gelten können.

Probleme der Arbeitsplatzsicherheit

Die größere konjunkturelle Abhängigkeit von Frauenarbeitsplätzen hat sich in der letzten Zeit wieder deutlich gezeigt: Ende 1973 war die Zahl der arbeitslosen Frauen mit 1,8 % doppelt so hoch wie der Anteil bei den Männern; gleichzeitig war die Zahl der offenen Stellen für Frauen nur halb so groß. Im Juni 1974 betrug die Arbeitslosenquote bei den Frauen bereits 2,8 %, bei den Männern 1,6 %. In den Berichten wurde immer wieder betont, daß insbesondere die Textil- und Bekleidungsindustrie, in der überwiegend Frauen arbeiten, von Kurzarbeit, Betriebsstillegungen und Entlassungen betroffen ist (frauen und arbeit 11/12,1973, p. 21 f.; 8,1974, p. 14). Schon Ende 1973 waren unter den von Kurzarbeit Betroffenen in der Textilindustrie 67 % und in der Bekleidungsindustrie sogar 86 % Frauen (gegenüber einem Frauenanteil an den Beschäftigten von 54 % bzw. 84 %; frauen und arbeit 1, 1974, p. 6 f.). Im November 1974, als im Bezirk Rheine-Burgsteinfurt in Nordrhein-Westfalen, in dem neben Textil- auch Automobilindustrie angesiedelt ist, bereits 4,3 % der Beschäftigten Arbeitslosenunterstützung empfingen, waren unter den 4.500 Betroffenen 57 % Frauen (nach Mitteilung der GTB-Verwaltungsstelle in Rheine vom 9. 11. 1974).

Insgesamt wird damit deutlich, daß Frauen mehr gefährdet sind: sie arbeiten oft in "anfälligen" Industriezweigen; sie sind weniger mobil; sie stellen das Gros der Ungelernten, die am ehesten von Entlassungen bedroht sind; und sie fallen am leichtesten der Ideologie zum Opfer, nach der "Doppelverdiener" ruhig arbeitslos werden können, weil sie als Frauen ja ohnehin in die Küche gehören (DÜHRKOOP 1974; WEBER 1974, p. 10).

Probleme älterer Arbeiterinnen

Ältere Arbeiterinnen sind nicht nur gegenüber ihren männlichen Kollegen, sondern häufig auch gegenüber den jüngeren Kolleginnen benachteiligt. Gegenwärtig wirkt sich zu allen übrigen Benachteiligungen auch noch die schlechtere Ausbil-

dung aus: Während bei den unter 30-jährigen Frauen immerhin 7,4 % Facharbeiter und nur 39,2 % Ungelernte sind, sinkt der Anteil der Facharbeiterinnen bei den über 55-jährigen auf 5,3 %, während mehr als die Hälfte (53,2 %) über keine Ausbildung verfügen (RKW 1973, Tab. 26).

Nach einer Untersuchung des DGB (1974 a) zur Situation der Arbeitnehmerinnen zwischen 45 und 65 Jahren fühlen sich hinsichtlich der Entlohnung 31 % der Befragten im Vergleich zu jüngeren Frauen und sogar 42 % im Vergleich zu gleichaltrigen Männern ungerecht behandelt (p. 16). Fast 44 % der älteren Arbeiterinnen fühlen sich darüberhinaus am Arbeitsplatz überfordert, 18 % davon durch das Arbeitstempo (p. 10). Die Belastung durch das Arbeitstempo steigt mit zunehmendem Alter an: von den 45-50-jährigen nennen 16,7 % diese Belastung an erster Stelle, von den 60-65-jährigen 24,1 % (p. 12). Als Gründe für einen Arbeitsplatzwechsel geben zwar nur 4,4 % der versetzten Arbeiterinnen ihr Alter an; 18,4 % nahmen jedoch beim Arbeitsplatzwechsel eine Einkommensverschlechterung hin: sie wurden entweder direkt herabgestuft oder bekamen deshalb weniger Geld, weil Leistungszulagen oder Akkordprämien entfielen (p. 14 ff.).

Obwohl in den letzten Tarifabschlüssen der GTB Lohnsicherungsklauseln für ältere Arbeiterinnen berücksichtigt wurden, besteht nach wie vor das Problem, daß ältere Frauen, die den Akkord nicht mehr halten können, auf andere Arbeitsplätze versetzt werden, auf denen sie weniger verdienen und damit gleichzeitig ihre Rentenansprüche verschlechtern. Selbst wenn sie vom 55. Lebensjahr an einen besonderen Kündigungsschutz genießen und ihnen 95 % ihres in den letzten sechs voll abgerechneten Monaten erzielten Durchschnittsverdienstes garantiert werden (Tarifvertrag Alterssicherung der GTB Westfalen, gültig ab 1. 7. 1974), ändert das nichts daran, daß dieser Verdienst geringer sein wird als der jüngerer Kolleginnen, da der Leistungsabfall bis zum 55. Lebensjahr sich bereits im letzten Durchschnittsverdienst niederschlägt.

Aktivitätsdefizit bei den Betroffenen

Trotz der deutlich sichtbaren Benachteiligungen von Frauen, die von den Betroffenen auch überwiegend gesehen werden, zeigen Frauen weniger als Männer die Bereitschaft zur Veränderung der Situation. In der Textil- und Bekleidungsindustrie sind 2/3 der Beschäftigten Frauen; sie stellen aber mit 55,3 % nur gut die Hälfte der Gewerkschaftsmitglieder und nur 46,4 % der Betriebsratsmitglieder und 32,6 % der Betriebsratsvorsitzenden. In höheren gewerkschaftlichen Positionen sind kaum Frauen zu finden, wenn man von der traditionell weiblichen Leitung der Abteilung "Frauen" im Hauptvorstand der GTB absieht (GTB 1974 b, p. 411 ff.). Diese geringe Aktivität ist den Frauen jedoch nicht "wesensgemäß" (im Sinne von angeboren und unabänderlich), sondern vor allem in der Sozialisation begründet (LEHR 1972, p. 939). Die im nächsten Abschnitt referierten Forderungen von verschiedenen Organisationen zur Verbesserung der Lage der Frauen zielen deshalb vor allem auf Veränderungen der objektiven Situation.

Die Erfüllung dieser Forderungen ist zwar eine wesentliche Voraussetzung einer "Bewußtseinsveränderung" bei den Frauen; ohne eine aktive Beteiligung der Frauen selbst werden diese Forderungen aber nicht durchzusetzen sein. Deshalb ist es ein Anliegen dieser Arbeit, parallel zu objektiven Forderungen die psychologischen Voraussetzungen zu verändern und Aktivität und Solidarisierungsbereitschaft bei den betroffenen Frauen zu fördern. Aber zunächst zu den objektiven Forderungen:

2.1.3. Forderungen nach Aufhebung der Diskriminierung

Die bestehende Benachteiligung weiblicher Arbeitnehmer wird - wenn auch verbunden mit unterschiedlichen Situationsanalysen und Erklärungsmodellen - von fast allen gesellschaftlich bedeutsamen Gruppen konstatiert. Mit dieser Feststellung verbinden sich meist allgemeine oder konkrete Forderungen nach Veränderung der bestehenden Situation.

In den Verlautbarungen der Bundesregierung ist der Tenor, daß zwar noch viel zu tun sei, andererseits aber auch schon eine Menge konkreter Erleichterungen erreicht (Bundesregierung 1974; Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung 1974).

Von den Gewerkschaften werden Frauen als Personengruppe mit besonderen Problemen behandelt. Gewerkschaftliche Frauenarbeit wird vom DGB als integrativer Bestandteil seiner gesellschaftspolitischen Tätigkeit verstanden, dessen vorrangiges Ziel es ist, "die Veränderung und Verbesserung der Situation der Frau - insbesondere der erwerbstätigen Frau - herbeizuführen und für die Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichberechtigung von Mann und Frau auf sozialem, gesellschaftlichem und wirtschaftlichem Gebiet zu sorgen" (DGB 1974 b, p. 88).

Zum Jahr der Arbeitnehmerin 1972 brachte der DGB ein Programm für Arbeitnehmerinnen heraus (DGB 1972). Ausgehend davon, daß auch Frauen das Recht auf Arbeit als Grundrecht garantiert werden müsse, fordert der DGB die Sicherung dieses Rechts durch "Bildung, Ausbildung, Weiterbildung, Aufstiegsmöglichkeiten, angemessene Arbeitsbedingungen, gerechte soziale Sicherung" (p. 6). Diese Forderungen werden differenziert für Frauen, die sich in verschiedenen Lebenssituationen befinden; ein 10-Punkte-Katalog faßt die Einzelforderungen zusammen. In diesem Katalog finden sich Forderungen, die den im vorigen Abschnitt erörterten Problemen entsprechen: "Gerechte Bewertung von Arbeit und Leistung" und "Hilfen für das Alter". Das Problem der Arbeitsplatzsicherheit wird in der übergeordneten Forderung nach "Recht auf Arbeit" berücksichtigt. In einem Grußwort zur 8. Bundesfrauenkonferenz des DGB im Mai 1974 erläutert die stellvertretende DGB-Vorsitzende Maria WEBER (WEBER 1974) die DGB-Forderungen und betont dabei u.a. den Ausbau der sozialen Infrastruktur (Kindergärten, Ganztagsschulen, soziale Dienste) als Voraussetzung für eine Gleichberechtigung der Frau

im Arbeitsleben. Solche gesellschaftlichen Hilfen werden ebenso wie die Veränderung der Einstellung der Frauen zu ihrer Berufsrolle als Vorbedingungen zur Verwirklichung des Rechts auf Arbeit betrachtet (WEBER 1972).

Die GTB (1968) entwickelte ihre Richtlinien für die Frauenarbeit in Anlehnung an das DGB-Grundsatzprogramm. 1972 gab sie ein eigenes Programm für die Arbeitnehmerinnen heraus (GTB 1972 a), das auf dem Gewerkschaftstag erläutert wurde (GTB 1974 b, p. 23 ff.). In diesem Programm werden innerorganisatorische Aufgaben und Forderungen an den Gesetzgeber getrennt abgehandelt. Die gesellschaftlichen Forderungen dekken sich im wesentlichen mit denen des DGB. Interessant ist, daß die Verwirklichung der Forderungen in Abhängigkeit von einer gleichzeitigen Veränderung auf der subjektiven Seite gesehen wird: "Beides, die erfolgreiche Vertretung der Belange und Interessen und eine noch stärkere und intensivere Beteiligung der Frauen, werden wir aber nur erreichen können, wenn es uns gelingt, Vorurteile und veraltete Vorstellungen nicht nur über die Rolle der Frau, sondern auch über die Rolle des Mannes abzubauen" (GTB 1972 a, p. 2).

Die Parteien, die im Bundestag vertreten sind, zeigen durchweg das Bemühen, in ihren Stellungnahmen zur Lösung der Frauenfrage nicht in Konfrontation mit den Vorstellungen der Gewerkschaften zu geraten. Das wird besonders deutlich in den Ansprachen der Parteivorsitzenden auf der 8. DGB-Frauenkonferenz (frauen & arbeit 4, 1974). BRANDT (SPD) und SCHEEL (FDP) betonen in ihren Reden vor allem das Bemühen ihrer Parteien um uneingeschränkte Realisierung der Gleichberechtigung auf allen Gebieten. Die Forderung nach Gleichberechtigung wird von den Rednern der CDU/CSU zwar ebenfalls gestellt, aber dadurch relativiert, daß die Rolle der Frau als Hausfrau und Mutter besonders hervorgehoben wird. Dazu KOHL (CDU): "Unserem Verständnis von Familie entsprechend ist jedoch die Stellung der Hausfrau und Mutter derjenigen der berufstätigen Frau in jeder Hinsicht gleichwertig" (p. 8); und noch deut-

licher STRAUSS (CSU): "Wir sehen dabei freilich nicht als erstrebenswertes Ziel an, daß möglichst alle Frauen ihr ganzes Leben lang berufstätig sein sollen. Auch die Tätigkeit der Hausfrau und besonders der Mutter von kleinen Kindern, oder der Frau mit pflegebedürftigen Angehörigen, muß als vollwertig angesehen werden" (p. 9). Die Unterschiede, die zwischen einer solchen Position des "gleichwertig, aber nicht gleichartig" und den Vorstellungen der Gewerkschaften und (überwiegend) der Koalitionsparteien bestehen, werden erst deutlich, wenn es um konkrete Fragen geht. Als Beispiel mag die Diskussion um den § 218 dienen. - Das Frauenprogramm der DKP (1974) kommt nach einer Ableitung der Frauenprobleme aus marxistischer Sicht zu Forderungen, die denen des DGB sehr ähnlich sind; es soll deshalb im einzelnen nicht diskutiert werden.

Als weitere Organisationen, die sich in der letzten Zeit mit speziellen Frauenfragen beschäftigt haben, sind der Deutsche Juristentag und der Deutsche Frauenrat zu nennen. Auf dem 50. Deutschen Juristentag 1974 wurden zahlreiche Änderungsanträge zum Steuer-, Arbeits- und Sozialrecht verabschiedet, die die rechtliche Gleichberechtigung der Frauen sicherstellen sollen (Deutscher Juristentag 1974). Der Deutsche Frauenrat, der zahlreiche aktive Frauenorganisationen und Frauengruppen gemischter Verbände organisiert, bemüht sich kontinuierlich um eine Realisierung von Gleichberechtigungsforderungen. Trotz zahlenmäßiger Stärke ist dieser Verband aber weithin durch die allzu unterschiedlichen politischen Ausrichtungen seiner Untergruppen in seiner Wirksamkeit eingeschränkt: er veranstaltet im wesentlichen Arbeitstagungen, verabschiedet Resolutionen und diskutiert Einzelforderungen in seinem Organ "Informationen für die Frau", das einmal monatlich erscheint.

Wie diese kurze Übersicht über die Forderungen verschiedener Verbände zeigt, sind sich fast alle darin einig, daß die Gleichberechtigung der Frauen verwirklicht werden soll. Weniger Einigkeit besteht über den Weg zu dieser Verwirklichung;

in den meisten Fällen werden darüber überhaupt nur sehr globale Angaben gemacht. Über allgemein-politische Vorstellungen zur Durchsetzung der Gleichberechtigungsforderungen und die Rolle von Solidarität in diesem Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt die Rede sein.

2.1.4. Allgemein-politische Vorstellungen: Bedeutung von Solidarität

Wenn mit den Forderungen zugleich Wege zu ihrer Verwirklichung genannt werden, so wird immer wieder die Solidarität beschworen: die Solidarität der Betroffenen - also der Frauen - und darüberhinaus die Solidarität von Männern und Frauen, entsprechend der Einsicht, daß die speziellen Probleme der arbeitenden Frauen alle Arbeitnehmer angehen (vgl. 2.1.1.).

Besonders von gewerkschaftlicher Seite gibt es immer neue Aufrufe zur Solidarität. Dieser Begriff war nicht nur der Leitgedanke einer umfangreichen Plakatwerbung des DGB ("Gemeinsam erreichen wir mehr"), sondern auch das Motto im Jahr der Arbeitnehmerin 1972. In den Einleitungen der Programme für die Arbeitnehmerin des DGB und der GTB werden "Kollegen und Kolleginnen" zum gemeinsamen Kampf für die Durchsetzung ihrer Forderungen aufgerufen; die Bedeutung eines solchen Vorgehens wird geschichtlich begründet, denn "nur durch ihren solidarischen Kampf konnten die Arbeitnehmer ihr Schicksal verbessern und für sich und ihre Familien mehr Gerechtigkeit in der Arbeitswelt und die Gleichberechtigung im Staat erreichen" (GTB 1972 a, p. 4). Und "Ziel gewerkschaftlicher Frauenarbeit ist daher nach wie vor, gemeinsam mit den Kollegen, mit der ganzen Kraft gewerkschaftlicher Solidarität, die volle Emanzipation des arbeitenden Menschen zu erreichen" (LINDE 1973, p. 3). Die Erkenntnis, daß man durch gemeinsames Handeln mehr erreicht, wird nicht nur durch solche allgemeinen Aufrufe zu vermitteln versucht, sondern auch durch Erfahrungsberichte arbeitender Frauen, die kürzlich vom Werkkreis Literatur der Arbeitswelt herausgegeben und von der IG Metall Funktionärin Anke FUCHS eingeleitet worden sind (NOESKE u.a. 1973).

Als Problem taucht dabei immer wieder die Erfahrung auf, daß Frauen weniger solidarisch sind als Männer und eine größere Abneigung dagegen haben, sich zu organisieren. Die alleinige Rückführung dieser Tatsache auf das "fehlende Bewußtsein" der Frauen (FUCHS 1973, p. 2) ist jedoch kurzschlüssig. Eine gründliche und treffende Analyse der Bedingungen für dieses fehlende Bewußtsein, bei der allerdings auch keine Erklärung im strengen Sinne gegeben wird, sondern nur Beobachtungstatsachen konstatiert werden, findet sich bei DEPPE-WOLFINGER & FREYBERG (1971, p. 341 f.):

> "Noch stärker als die Jungen werden Mädchen zu personalisierendem und individualisierendem Denken erzogen; weder im Elternhaus noch in der Schule lernen sie abstrakt-analytisch zu denken und damit nach den gesellschaftlichen Hintergründen ihrer privaten und beruflichen Probleme zu fragen. So haben sie auch im Beruf kaum die Chance, Konflikte als gesellschaftliche zu durchschauen, zumal viele Frauen meinen, durch den Rückzug in die Familie den Schwierigkeiten in der Arbeitswelt ausweichen zu können. Sie begreifen deshalb auch die Notwendigkeit solidarischen Handelns weniger leicht als die Männer, denen die Alternative Haushalt oder Beruf verschlossen ist."

Es stellt sich die Frage, wie Frauen trotz dieser ungünstigen Sozialisationsbedingungen in den Stand gesetzt werden können, Einsicht in die Notwendigkeit der Veränderung der gegenwärtigen Situation und gemeinsame Vorstellungen über das Ziel der Veränderung und die Notwendigkeit des gemeinsamen Vorgehens zur Erreichung dieses Zielzustandes (vgl. 1.2.: Definition von Solidarität) zu gewinnen; und weiterhin, wie sie dazu veranlaßt werden können, entsprechend dieser Einsicht auch zu handeln.

Die Entstehung der Solidarität ist dabei nicht unbedingt an das Vorhandensein von Klassenbewußtsein (als umfassender Interpretation der gesellschaftlichen Verhältnisse) gebunden, sondern kann allein aufgrund der Erfahrung offensichtlicher materieller Benachteiligungen erfolgen. Diesen Schluß läßt eine Untersuchung von SCHUMANN (1971) über die Septemberstreiks im Jahre 1969 zu, bei denen es primär um die gemeinschaftliche Durchsetzung von Lohnforderungen ging.

Dennoch ist das Zustandekommen von Solidarität sicher auf dem Hintergrund umfassenderer Bewußtseinsbildungsprozesse zu sehen. Es muß zumindest Konfliktbewußtsein bei den Betroffenen vorhanden sein, um solidarisches Verhalten bei der Konfliktlösung zu ermöglichen; die Erfahrung mit Solidarität kann dann aber ihrerseits Rückwirkungen auf die Bewußtseinsbildung haben, z.B. in Richtung auf Lage- und Interessenbewußtsein (zu den Bewußtseinsabstufungen vgl. DEPPE-WOLFINGER 1971). Dieser wechselseitige Zusammenhang von Bewußtseinsbildung und Solidarität wird in der vorliegenden Arbeit primär von der Bewußtseinsseite aus betrachtet; es wird die Frage gestellt, was die Sozialwissenschaften zur Initiierung von solidarischem Bewußtsein und solidarischem Handeln beizutragen haben.

2.1.5. Soziologische Vorstellungen: Solidarität als kollektives Verhalten

Unter soziologischem Aspekt ist Solidarität in den Bereich des kollektiven Verhaltens einzuordnen, selbst wenn in den neueren Sammelreferaten über dieses Gebiet (KRONER 1972; MILGRAM & TOCH 1969) kaum explizit von Solidarität die Rede ist. Kollektives Verhalten wird von verschiedenen Forschern übereinstimmend definiert als "ein Gruppenverhalten, das spontan entsteht, relativ gering organisiert ist, dessen Aufkommen und Verlaufsform schwer vorherzusehen sind und das von der Interstimulation unter den Teilnehmern abhängt" (KRONER 1972, p. 1452).

Die verschiedenen Spielarten von kollektivem Verhalten, die von MILGRAM & TOCH (1969) grob nach Massenverhalten (crowds) und sozialen Bewegungen unterschieden werden, zeigen sehr unterschiedliche Charakteristika. Die Durchsetzung von Gleichberechtigungsforderungen durch solidarisches Verhalten einer Gruppe von Benachteiligten, von der in dieser Arbeit die Rede ist, kann am ehesten unter die Kategorie "normorientierte soziale Bewegung" gefaßt werden. SMELSER (1972, p. 242) definiert eine normorientierte Bewegung als den "Versuch, auf

der Grundlage einer generalisierten Vorstellung Normen wiederherzustellen, zu bewahren, zu modifizieren oder neu zu schaffen". Er stimmt dabei mit TURNER & KILLIAN (1972[2], p. 268) darin überein, daß normative Transformationen, die Teil einer sozialen Bewegung sind, sowohl Kognitionen (Vorstellungen) als auch Handlungen implizieren. Diese Auffassung entspricht auch unserer Definition von Solidarität (vgl. 1.2.).

Dennoch tragen Theorien kollektiven Verhaltens wenig zur Klärung der Frage bei, wie normorientierte soziale Bewegungen entstehen, oder weiter, wie sie zu initiieren sind bzw. wie die dazu notwendige Solidarität der Betroffenen zu erreichen sei. Diese Lücke ist sicher nicht allein aus der speziellen Problematik eines Forschungsgegenstands zu erklären, "dessen Aufkommen schwer vorherzusagen ist", sondern resultiert darüberhinaus aus einer bestimmten festgelegten Haltung der Forscher. Ausgehend von LeBONs "Massenpsychologie", bei der bereits in der Begriffsbildung eine Abneigung gegen "Massenphänomene" zum Ausdruck kommt (vgl. KRONER 1972, p. 1435), hielt sich eine insgesamt eher negative, allenfalls neutrale bis gemäßigt positive Einstellung gegenüber Vorfällen kollektiven Verhaltens. Diese Einstellung korrespondiert mit einer rein formalen Betrachtung des Phänomens unter Abstraktion von den Inhalten (LANG & LANG 1968; SMELSER 1972; teilweise auch TURNER & KILLIAN 1972[2]).

Besonders SMELSER (1972) geht als Anhänger einer strukturell-funktionalen Theorie in der Nachfolge von PARSONS von vornherein von der Zielvorstellung "Ordnung und Gleichgewicht" aus, statt sich vordringlich mit Fragen von Konflikt und Wandel zu beschäftigen. Obwohl er sich selbst in der Position eines neutralen Beobachters sieht, bezieht er eindeutig Stellung für die Instanzen der sozialen Kontrolle im Sinne einer Konfliktentschärfung. Da seine formale Definition von kollektivem Verhalten (p. 31) den Inhalt sozialer kollektiver Veränderungsbestrebungen und damit jede Bewertungsmöglichkeit

ausklammert, orientiert sich die Definition notgedrungen am bestehenden System, wodurch kollektives Verhalten allzu leicht in die Nähe von Störung und Normwidrigkeit gerät. Im Gegensatz zu dieser Theorie, die im übrigen als eine der sehr wenigen umfassenden und systematischen auf diesem Gebiet gilt, messen TURNER & KILLIAN (1972[2]) kollektivem Verhalten - mit Maßen - eine wesentliche Bedeutung bei der Veränderung veränderungsbedürftiger Strukturen zu.

Diese Tendenz zur Würdigung der positiven Aspekte kollektiven Verhaltens wird bei HEINZ & SCHÖBER (1973) konsequent fortgeführt; sie betrachten die "kollektiven Möglichkeiten zur Artikulation und schließlichen Durchsetzung bisher vernachlässigter Interessen verschiedener Bevölkerungskreise" (p. 8) im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Produktionsweise. Kollektives Verhalten wird in ihrer Interpretation "zu einem immer wichtigeren Moment in den Auseinandersetzungen um gesellschaftliche Strukturveränderungen" (p. 14) und wird auf seinen rationalen Kern hin untersucht:

> "Unterstellt man dem Handeln der Individuen im Rahmen der jeweiligen historisch-sozialen Bedingungen sowie ihrer gesellschaftlich bestimmten Bedürfnisse Rationalität, so lassen sich kollektive Phänomene sinnvoll erklären: Die unterdrückten und ausgebeuteten Bevölkerungsgruppen und Klassen entwickeln - mit Unterstützung ihrer Ideologen - eine angemessene Interpretation ihrer sozialen Situation und eine Artikulation ihrer Bedürfnisse. Auf der Grundlage der artikulierten Bedürfnisse und der Interpretation der Realität, die ihnen erst einen genauen Aufschluß über Charakter und Ausmaß ihrer Unterprivilegierung gibt, organisieren sich die Individuen in gleicher oder ähnlicher sozioökonomischer Lage und formulieren im Einklang mit der gesellschaftlichen Entwicklung Ziele und Strategien, die eine Veränderung der sozialen Wirklichkeit einleiten" (p. 28 f.).

Es bedarf nicht aller Implikationen dieser Auffassung von HEINZ & SCHÖBER, sondern nur der Überzeugung, daß der gesellschaftliche Zielzustand nicht als "Gleichgewicht", sondern als "Bewegung" zu charakterisieren ist, um das Augenmerk der Forschung über kollektives Verhalten vermehrt auf die Entstehungsbedingungen von sozialen Bewegungen zu richten. Bisher scheinen jedoch eher episodenhafte und keine

weit generalisierbaren Beiträge zu diesem Problem vorzuliegen (vgl. Beiträge in HEINZ & SCHÖBER 1973). Die Frage nach Möglichkeiten der gezielten Unterstützung kollektiver Prozesse bzw. solidarischen Verhaltens ist weiterhin offen. In der Praxis können Theorien kollektiven Verhaltens wenig zur erfolgreichen Artikulation politischer Interessen beitragen. Wenn es darum geht, soziale Aktionen zu initiieren und zu organisieren, "dominiert meist der gesunde Menschenverstand" (KRONER 1972, p. 1493), d.h. die vorwissenschaftlich-intuitive Betrachtungsweise des anstehenden Problems.

Bevor man jedoch diese resignativen Überlegungen auf die gesamten Sozialwissenschaften ausdehnt, sollte untersucht werden, welchen Beitrag zur Lösung des Solidarisierungsproblems psychologische Teildisziplinen leisten können.

2.1.6. Pädagogisch-psychologische Vorstellungen: Solidarität als Lernziel in der Erwachsenenbildung

Mit der Betonung pädagogisch-psychologischer Ansätze zur Lösung des Problems ist nicht impliziert, daß solche Ansätze allein sinnvoll sind. Sie sollen keinen Ersatz für die politische Durchsetzung von Gleichberechtigungsforderungen, wie sie von Gewerkschaften und anderen Organisationen erhoben werden, darstellen, sondern deren Ergänzung von der subjektiven Seite des Problems. Wenn in diesem Sinne von Solidarität als Lernziel in der Erwachsenenbildung die Rede ist, handelt es sich allerdings nicht nur um beabsichtigte Veränderungen im Bewußtsein der betroffenen Frauen, sondern ebensosehr um die Umsetzung dieses veränderten Bewußtseins in Verhalten.

Es wird also eine Methode gesucht, mit der man die gewünschten Lernprozesse sowohl auf der Bewußtseins- als auch auf der Verhaltensebene in Gang setzen kann. Von psychologischer Seite spielen verschiedene Bereiche in diesen Problemkomplex hinein: Basiskenntnisse von Lern- und Motivationsvorgängen; sozialpsychologische Erkenntnisse über Gruppenprozesse, Kommunikation und Persuasion sowie Einstellungsänderung und Zusammenhänge von Einstellung und Verhalten. Außerdem spielen pädagogische Vermittlungstechniken eine Rolle.

Im Rahmen dieser Arbeit können allerdings nicht alle hier aufgeführten Bereiche berücksichtigt werden. Es wird vielmehr eine Beschränkung auf die Theorie sozialen Lernens - die Bestandteile der skizzierten Bereiche mit umfaßt - vorgenommen. Die Eignung dieser Theorie für die Lösung des vorliegenden Problems wird in einem eigenen Kapitel (2.2.) begründet. Zuvor werden jedoch noch einige Ausführungen zu Erwachsenenbildung allgemein und spezieller zu gewerkschaftlicher Bildungsarbeit gemacht.

VERRES-MUCKEL (1974, p. 15) stellt fest, daß es keinen festen Begriff von Erwachsenenbildung gibt; charakteristisch sei aber die durchgehende, ihrer Meinung nach unbefriedigende Trennung zwischen "beruflicher" und "nichtberuflicher" Weiterbildung. Diese Trennung findet sich auch bei JÜCHTER (1970, p. 76 f.), der Erwachsenenberufsbildung und Studienprogramme von politischer Erwachsenenbildung absetzt. Nach AXMACHER (1974), der die Verhältnisse im Ausbildungssektor der Bundesrepublik am Beispiel der Erwachsenenbildung kritisiert, umfaßt die Erwachsenenbildung "ein weitverzweigtes Netz von Bildungseinrichtungen, die unter privater, öffentlicher, universitärer, gewerkschaftlicher, verbandlicher, betrieblicher oder konfessioneller Trägerschaft organisierte Bildungsprozesse nach Abschluß einer ersten beruflichen Ausbildung durchführen und deren Bildungsprogramme von verschulten Formen der beruflichen Rehabilitation über allgemeinbildende und verbands- und konfessionsspezifische Inhalte bis zu organisierten Veranstaltungen der politischen Bildung reichen" (p. 13).

Aus diesem weiten Bereich sind im vorliegenden Zusammenhang nur kleine Teilbereiche interessant: die Erleichterung von Solidarisierungsprozessen gehört in den Zusammenhang politischer Bildungsarbeit; und dabei soll - aufgrund der Auswahl des Praxisfeldes "gewerkschaftliche Schulungen für Frauen" - nur die politische Bildungsarbeit berücksichtigt werden, die von den DGB-Gewerkschaften durchgeführt wird.

2.1.7. Programmatik gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

"Die Bildungsarbeit der Gewerkschaften erhält ihre besondere Prägung durch das Aufgaben- und Selbstverständnis der gewerkschaftlichen Organisation"(VERRES-MUCKEL 1974, p. 120). Entsprechend dem derzeitigen Selbstverständnis der Gewerkschaften ist ihre Bildungsarbeit deshalb nicht mehr gleichzusetzen mit "Arbeiterbildung" im ursprünglichen Sinn als politischer Bildungsarbeit für eine bestimmte Klasse. Als entscheidendes Merkmal wird dennoch nach wie vor die politische Komponente gewerkschaftlicher Bildungsarbeit, besonders das Bewußtmachen gesellschaftlicher Konfliktsituationen, verstanden.

Politische Bildung wird aber sehr weit gefaßt und beinhaltet zum überwiegenden Teil fachbezogene Funktionärs- und Nachwuchsbildung in Kombination mit gewerkschaftlicher Bewußtseinsbildung (GRIEGER 1972, p. 10). Der DGB selbst (1974 b, p. 66) nennt als Aufgabe gewerkschaftlicher Bildungsarbeit die Erweiterung und Vertiefung des allgemeinen, politischen und beruflichen Wissens der Gewerkschaftsmitglieder und Funktionäre. In den weiteren Ausführungen ist dann aber verhältnismäßig wenig von politischer Bildung, mehr von gewerkschaftlichen Einrichtungen wie dem Berufsfortbildungswerk, der Bundesfachschule für maschinelle Datenverarbeitung und dem DGB-Technikum die Rede. Für die politische Bildung ist die vom DGB und vom Volkshochschulverband getragene Arbeitsgemeinschaft "Arbeit und Leben" in erster Linie zuständig; sie will laut Satzung die "Arbeitnehmer in freier Bildungsgemeinschaft zu selbständigem Urteil führen, ihr mitbürgerliches Verantwortungsgefühl wecken und sie zur Mitarbeit im öffentlichen Leben befähigen" (DGB 1974 b, p. 69).

Neuere Autoren, die sich mit der politischen Bildungarbeit der Gewerkschaften beschäftigen und häufig der "Linken" im weiteren Sinne zuzurechnen sind, bejahen zwar prinzipiell eine Weiterbildung der Funktionäre und ein allgemeines Angebot an fachbezogenen Weiterbildungsmöglichkeiten, vermissen aber im Lehrprogramm Kurse, die den Lernenden umfassendere Interpretationen der gesellschaftlichen Wirklichkeit und Hand-

lungsgrundlagen für gewerkschaftliche Praxis vermitteln (GRIEGER 1972, p. 10). SCHAMPER (1974, p. 20) formuliert das so:

> "Da die Gewerkschaften die einzige Massenorganisation sind, die die objektiven Interessen der Arbeitnehmer gegenüber dem Kapital und dem Staat vertreten können, muß sich ihre Bildungsarbeit an der Durchsetzung dieser Interessen orientieren. Wesentlicher Inhalt gewerkschaftlicher Bildungsarbeit muß daher die Bildung eines politischen Bewußtseins sein, das die Gesellschaft als veränderbar erkennt und die Veränderung auch durch gesellschaftliches Handeln anstrebt."

Obwohl teilweise angezweifelt wird, daß die Gewerkschaften die objektiven Interessen der Arbeitnehmer heute jederzeit konsequent vertreten, wird gewerkschaftliche Bildungsarbeit allgemein als wichtiges Instrument für die Vermittlung politischen Bewußtseins an Arbeiter angesehen (NEGT 1971, p. 9 f.). Konkrete Zielvorstellungen über Inhalte und Methoden dieser Bewußtseinsbildungsarbeit wurden allerdings von Wissenschaftlern und Gewerkschaftlern meist am Beispiel der Jugendbildungsarbeit (z.B. in den seit 1973 erscheinenden Materialien des DGB zur Jugendbildungsarbeit) entwickelt.

DEPPE-WOLFINGER (1971) stellt in diesem Zusammenhang ein Modell für ein stufenweises Vorgehen vor, in dem über die Zwischenschritte Konflikt-, Lage- und Interessenbewußtsein die Entwicklung von Klassenbewußtsein bei jugendlichen Arbeitnehmern angestrebt wird. JOCHIMSEN & KAUFMANN (1975) unterbreiten konkrete Vorschläge für die Arbeit mit Jungarbeiterinnen, die nicht bei der abstrakten Feststellung von Interessen der Lohnabhängigen stehenbleiben dürfe, sondern aufzeigen müsse, wie die Interessen aktiv und solidarisch durchzusetzen sind (p. 21).

Neben dem DGB bemühen sich in letzter Zeit auch Einzelgewerkschaften (z.B. IG Metall, GTB), zu einem einheitlichen Konzept ihrer Bildungsarbeit zu kommen. Dazu gab u.a. die Neufassung des Betriebsverfassungsgesetzes 1972 einen Anstoß, da darin der Bildungsurlaub für Betriebsräte und Jugendvertreter gesetzlich verankert wurde. Uns fehlt der Überblick, um festzustellen, inwieweit einzelne Ansätze bereits zu Ge-

samtkonzeptionen verbunden wurden und ob darüberhinaus detaillierte Vorstellungen zur praktischen Umsetzung solcher Konzeptionen vorliegen. Aus dem uns bekannten Material und einigen eigenen Erfahrungen, von denen später noch die Rede sein wird, muß vermutet werden, daß zumindest im Bereich der Frauenbildungsarbeit noch einiges zu tun ist.

2.1.8. Organisation und Durchführung gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

"Die Einrichtungen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit kann man ... in eine Unterstufe, Mittelstufe und Oberstufe einteilen. Die Träger der Bildungsarbeit sind auf allen Ebenen sowohl der Bund als auch die Einzelgewerkschaften. Veranstaltungen werden auf lokaler, regionaler und zentraler Ebene durchgeführt" (GRIEGER 1972, p. 13). Die zentrale Bildungsarbeit wird in den 5 DGB-Bundesschulen, im Haus der Gewerkschaftsjugend und in 15 Bundesschulen von Einzelgewerkschaften durchgeführt (DGB 1974 b, p. 67). 1969 nahmen an DGB-Lehrgängen auf Bundesebene mehr als 6000 Gewerkschaftsmitglieder teil; die eine besonders intensive Bildungsarbeit betreibende IG Metall erfaßte mit ihren zentralen Schulungen sogar 8855 Mitglieder (GRIEGER 1972, p. 15). Sie verwirklichte darüberhinaus weitgehend das Prinzip der betriebsnahen politischen Bildungsarbeit durch Schulung von Bildungsobleuten, die dann in ihren Betrieben eigene Bildungsveranstaltungen durchführten (p. 51).

Auf den Bundesschulen des DGB wurden zwischen 1970 und 1974 jährlich mindestens fünf einwöchige Schulungen speziell für Frauen abgehalten (frauen und arbeit 1, 1974, p. 11), die sich teilweise an besondere Gruppen von Frauen wie "junge Kolleginnen", "Mitglieder von Frauenausschüssen" oder "Betriebs- und Personalrätinnen" wendeten. Die Themenkataloge waren den jeweiligen Gruppen angepaßt; durchgehend wurde jedoch mindestens ein Tag für das Frauenprogramm des DGB angesetzt.

Spezielle Lehrgänge für Frauen entsprechen nicht den Zielsetzungen der Gewerkschaften, die Frauenarbeit in die all-

gemeine Gewerkschaftsarbeit integrieren wollen. Auf den jüngsten Frauenkonferenzen der IG Metall (1973) und der GTB (1974) kam das Bestreben zum Ausdruck, die Probleme der Frauenerwerbsarbeit gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen zu diskutieren. Zu allen übrigen Seminaren, die sich nicht speziell mit Frauenfragen beschäftigen, sind ohnehin Männer und Frauen zugelassen. Trotz dieser integrativen Absicht führen beide Einzelgewerkschaften jedoch noch immer Sonderseminare für Frauen durch, zumindest auf zentraler Ebene. Die IG Metall nennt als Grund für diese Maßnahmen die geringe Beteiligung von Frauen, die zu besonderen Anreizen für weibliche Mitglieder nötige. Die GTB hat zwar keine Probleme wegen mangelnder Beteiligung von Frauen an Schulungen - 1971 bis 1973 waren bei Schulungen auf Verwaltungsstellenebene 50,4 % der Teilnehmer weiblich (GTB 1974 b, p. 117), auf zentraler Ebene betrug der Frauenanteil in diesem Zeitraum zwischen 36,6 % und 43,6 % (GTB 1974 a, p. 57) - sie hält aber dennoch an Frauenarbeitstagungen fest. Die Möglichkeit für die Kolleginnen, sich auf solchen Frauentagungen frei von der gewohnten männlichen Vorherrschaft zu artikulieren, wird als Hauptvorteil dieser Speziallehrgänge gesehen. Andererseits wird bedauert, daß dadurch Frauenprobleme in den allgemeinen Kursen meist ausgeklammert werden.

Die Bildungsarbeit der GTB gliedert sich - ähnlich wie die des DGB - in eine Unterstufe, die die Bildungsmaßnahmen der Verwaltungsstellen und Bezirke umfaßt, eine Mittelstufe, der die zentralen Schulungen auf der Werner-Bock-Schule entsprechen, und eine Oberstufe von Speziallehrgängen an den DGB-Bundesschulen, die den Übergang zu gewerkschaftlichen Akademien eröffnen (GTB 1974 b, p. 114). Die zentralen Bildungsmaßnahmen der Mittelstufe, die in der Regel erst zugänglich werden, wenn Kurse der Unterstufe absolviert worden sind, werden nach einem Quotierungssystem von den Verwaltungsstellen beschickt (p. 135). Sie gliedern sich in eine Grund- und eine Aufbaustufe. Innerhalb der Grundstufe sind spezielle Bildungsangebote für weibliche Mitglieder vorgesehen: je zweimal im Jahr finden "Kurse für Frauenarbeit" und "Mädchenbildungsseminare für Jugendvertreterinnen" statt. Diese Kurse

beinhalten allgemeine Aufklärung über gewerkschaftliche Forderungen und Maßnahmen in verschiedenen Bereichen und über gesetzliche Bestimmungen, die für die Aufgaben von Betriebsräten bzw. Jugendvertretern wichtig sind. Daneben wird über geschlechtsspezifischere Themenkreise gesprochen, z.B. "Die Situation der Arbeitnehmerinnen in der Industriegesellschaft", "Aufgaben und Funktion der Arbeitskreise für Frauenfragen", "Probleme der Frau in der Gesellschaft" (GTB 1974 a, p. 57; 1974 b, p. 451). Die Referenten werden meist aus Funktionärskreisen der Gewerkschaft gestellt; für Spezialfragen werden auch Ministerialbeamte gewonnen. Methodisch wird mit Collagen, Filmvorträgen, Arbeitskreisen, Diskussionsgruppen und Plenumsdiskussionen gearbeitet (GTB 1974 b, p. 451).

2.1.9. Eigene Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Bildungsarbeit - Folgerungen

Erst aufgrund persönlicher Erfahrungen mit Frauenschulungen konnten folgende Fragen, die dem doppelten Anliegen der Arbeit entsprechen (vgl. 1.1.), beantwortet werden:

1. In welche Art gewerkschaftlicher Frauenschulungen läßt sich der eigene Untersuchungsansatz am besten integrieren?
2. An welchen Punkten erscheint die Optimierung der Schulungsarbeit, so wie sie jetzt betrieben wird, besonders nötig und mithilfe psychologischer Verfahren möglich?

Eingerechnet die Kurse, auf denen die Untersuchung dann stattfand, nahm ich persönlich an folgenden Maßnahmen gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit teil: an einer einwöchigen Betriebsrätinnenschulung des DGB; an zwei je einwöchigen Frauenarbeitstagungen der GTB (auf zentraler Ebene); an einer Wochenendschulung über Frauenfragen der GTB (auf Bezirksebene); an verschiedenen Wochenendschulungen der GTB-Arbeitskreise für Frauenfragen (auf Verwaltungsstellenebene: in Mönchen-Gladbach, Bielefeld und - regelmäßig seit September 1973 - in Rheine).

Als Voraussetzungen für die Integration einer kontrollierten Untersuchung in Maßnahmen gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit ergaben sich aus der Kurserfahrung folgende Kriterien:

1. Längere Dauer der Kurse

Zur Einbettung der Untersuchung in die Schulungsarbeit sind Wochenendkurse, die häufig nur einen Vor- oder Nachmittag lang dauern, weniger geeignet als die einwöchigen zentralen Kurse. Das Problem einer Selektion der Teilnehmer besteht bei allen Kursarten: Wochenendschulungen der Bezirke oder Verwaltungsstellen selegieren regional, zentrale Wochenschulungen nach überdurchschnittlicher Aktivität (da nur Mitglieder delegiert werden, die örtlich bereits positiv aufgefallen sind);

2. Homogenität der Teilnehmer

Die Frauenkurse des DGB, in denen sich Arbeiterinnen und Angestellte aus verschiedenen Wirtschaftsbereichen mischen, sind zu heterogen hinsichtlich der spezifischen Problemlage der Teilnehmerinnen am Arbeitsplatz. Es müssen jedoch Probleminhalte und Verhaltensmodelle gefunden werden, die für alle Kursteilnehmerinnen gleichermaßen relevant sind. Das ist bei Frauenkursen von Einzelgewerkschaften eher möglich.

3. Themenbereich der Kurse

Das Lernziel der Untersuchung sollte sich in den Themenbereich einfügen, um nicht als Fremdkörper empfunden zu werden. Kurse über allgemeine Frauenproblematik sind hierfür geeigneter als z.B. Spezialkurse für Betriebsrätinnen.

Überlegungen zu Optimierungsmöglichkeiten der Frauenbildungsarbeit knüpfen an Erfahrungen mit dem Ist-Zustand an, der auf verschiedenen Ebenen verbesserungsbedürftig ist:

1. Systematischere Anwendung didaktischer Überlegungen

Auf theoretischer Ebene gibt es durchaus didaktische Konzeptionen, die sich aus der neueren pädagogisch-psychologischen Forschung herleiten lassen; es hapert aber oft mit der praktischen Umsetzung. So werden z.B. in der richtigen Erkenntnis, daß viele Fragen sich in kleineren Arbeitsgruppen besser klären lassen, häufig Gruppen zu bestimmten Problemen gebildet; die Effektivität der Kleingruppen bleibt aber deshalb gering, weil man zu sehr auf die "spontane Strukturierung" der Gruppen vertraut und den - in solchen Dingen völlig unerfahrenen - Frauen keine Ratschläge gibt, wie Diskussionsleitung, Protokollierung und andere problemlösungsfördernde Praktiken in den Arbeitsgruppen organisiert werden könnten. Ähnliches gilt für Methoden des Planspiels und der Collage.

Neben den genannten Problemen bei der Umsetzung didaktischer Methoden, die an sich angemessen sind, gibt es teilweise bereits eine nicht-optimale Methodenauswahl. So dominiert vielfach die veraltete Methode des Frontalunterrichts mit Zwischenfragen, die von manchen Frauen als sehr ermüdend erlebt wird und kaum zu eigener Aktivität herausfordert.

2. Überprüfung des Lernerfolgs

Da es kaum festgelegte Lernziele für Frauenschulungen gibt (außer der allgemeinen Vorstellunge, die Teilnehmer sollten hinterher das wissen, was der Referent vorgetragen hat), ist es nicht erstaunlich, daß der Lernerfolg bei gewerkschaftlichen Schulungen keiner Kontrolle unterliegt. Es wird a priori vorausgesetzt, daß die Schulungsmaßnahmen erfolgreich sind. Auf diese Weise kommt es auch zu keiner gesicherten Auswahl zwischen verschiedenen Vermittlungsarten.

Der eigene Untersuchungsansatz macht zwar keine radikale Veränderung des beschriebenen Ist-Zustandes der Frauenschulungen möglich, setzt jedoch gerade an den Problempunkten an: Die Vermittlungsmethode ist auf Lernziel und Teilnehmerkreis bezogen und aus empirischen Befunden abgeleitet. Zusätzlich werden verschiedene Variationen der didaktischen Darbietung verglichen. Zudem wird eine Erfolgskontrolle durchgeführt.

Zusammenfassung

1. Einstellungen zur Frauenerwerbsarbeit wechseln mit der wirtschaftlichen Lage; die Benachteiligung von Frauen im Arbeitsleben, wie sie noch heute fortbesteht, ist aus diesem Zusammenhang heraus zu verstehen.

2. Die gegenwärtige Frauendiskriminierung ist statistisch zu belegen. Besonders gravierend sind Benachteiligungen von Frauen bei Arbeitsplatzzuweisung und Entlohnung (Akkordarbeit), bei der Sicherheit von Arbeitsplätzen und bei älteren Arbeiterinnen. Trotz der auch subjektiv empfundenen Benachteiligungen zeigen Frauen eine relativ geringe Bereitschaft, ihre Situation aktiv zu verändern.

3. Von Gewerkschaften, Parteien und anderen Organisationen werden Forderungen nach Aufhebung der bestehenden Benachteiligungen arbeitender Frauen erhoben.

4. Besonders von gewerkschaftlicher Seite wird die Rolle der Solidarität der Betroffenen und der Solidarität von Männern und Frauen zur Durchsetzung der Gleichberechtigungsforderungen betont. Gründe für die geringere Solidaritätsbereitschaft und Aktivität von Frauen liegen in einer geschlechtsspezifischen Sozialisation. Solidarität wird in Zusammenhang mit allgemeinen Bewußtseinsbildungsprozessen gebracht.

5. Die meisten soziologischen Theorien kollektiven Verhaltens sind vornehmlich deskriptiv und enthalten keine Handlungsanweisungen zur Initiierung solidarischen Verhaltens, obwohl neuere Theorien gemeinsames Handeln von benachteiligten Gruppen für gesellschaftlich notwendig halten.

6. Die Initiierung solidarischen Verhaltens wird - von der subjektiven Seite her - als Lernziel der politischen Erwachsenenbildung der Gewerkschaften betrachtet. Als psychologische Methode, die Einstellung und Verhalten beeinflussen soll, wird das soziale Lernen durch Imitation ausgewählt.

7. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit wird als wichtiges Instrument der Vermittlung politischen Bewußtseins gesehen. Es wird festgestellt, daß eine Rahmenkonzeption für die Frauenbildungsarbeit der Gewerkschaften noch aussteht.

8. Obwohl die Programmatik gewerkschaftlicher Arbeit auf eine Integration von Frauenarbeit in die allgemeine Gewerkschaftsarbeit abzielt, werden vom DGB und von einigen Einzelgewerkschaften immer noch spezielle Schulungen für weibliche Mitglieder abgehalten.

9. Aufgrund eigener Erfahrungen mit gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit werden Vorstellungen über Integrationsmöglichkeiten der geplanten Untersuchung in Schulungsprogramme und über Optimierungsmöglichkeiten bestehender Vermittlungspraktiken entwickelt.

2.2. Theorien und Experimente zum sozialen Lernen durch Imitation

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit dem Konzept sozialen Lernens durch Imitation als einer Methode zur Erhöhung der Wahrscheinlichkeit solidarischen Verhaltens. Nach einer kurzen Kennzeichnung der allgemeinen Bedeutung sozialen Lernens werden verschiedene theoretische Positionen dargestellt, kontroverse Standpunkte akzentuiert und z.T. an typischen Experimenten exemplifiziert. Anhand einer Liste von Beurteilungskriterien wird die Auswahl des Ansatzes von BANDURA begründet, wobei gleichzeitig auf die Schwächen seines Konzepts hingewiesen wird.

Bisherige empirische Befunde zu Theorien sozialen Lernens durch Imitation werden übersichtsmäßig angeführt und in ihrer Bedeutung für das geplante Experiment diskutiert.

2.2.1. Bedeutung und Definitionen sozialen Lernens durch Imitation

Die Bedeutung von Vorbildern (Modellen) im Verlauf der Sozialisation war bereits vor jeder wissenschaftlichen Beschäftigung mit sozialen Lernprozessen bekannt. Wegen der Bedeutung sozialer Vermittler für kindliche Lernprozesse wurden Theorien sozialen Lernens durch Imitation überwiegend im Rahmen entwicklungspsychologischer Konzeptionen entwickelt (vgl. GOSLIN 1969). Erst in neuerer Zeit erfolgt eine Übertragung der Ansätze auf andere Bereiche, z.B. auf die klinisch-therapeutische Verhaltensmodifikation (BANDURA 1969 b; VOGL 1974). Auch die vorliegende Arbeit kann unter dem Gesichtspunkt einer Ausdehnung der Reichweite von Theorien sozialen Lernens auf Sozialisationsprozesse bei Erwachsenen betrachtet werden: es wird angenommen, daß Mechanismen sozialen Lernens nicht auf eine bestimmte (kindliche) Entwicklungsstufe beschränkt sind, sondern allgemeine Gültigkeit besitzen.

Es ist nicht unbestritten, daß soziales Lernen durch Imitation - sei es nun bei Kindern oder Erwachsenen - überhaupt einen eigenständigen Lernmechanismus darstellt. Spätestens

seit der grundlegenden Arbeit von BANDURA (1962) wird jedoch Imitationslernen häufig als eigenständiger Prozeß von Lernen durch instrumentelle oder klassische Konditionierung abgehoben (z.B. IRLE 1967, p. 198). BANDURA selbst versucht in verschiedenen Arbeiten, die Überlegenheit des von ihm herausgestellten Beobachtungslernens über Konditionierungsprozesse üblicher Art zu illustrieren (1969 a, p. 213; 1971 b, p. 3).

Dennoch sehen andere Theoretiker keine Notwendigkeit, einen zusätzlichen Lernmechanismus zu postulieren. Sie meinen, daß man Phänomene sozialen Lernens ebensogut in Termini allgemeinerer Lernprozesse fassen könne. So versuchen GEWIRTZ & STINGLE (1968) zu zeigen, daß Imitation wie jedes andere Verhalten operanten Lernprinzipien gehorcht (d.h. durch externe Verstärkung erworben und aufrechterhalten wird) und dem "matching-to-sample" Paradigma beim Diskriminationslernen entspricht. ROTTER u.a. (1972, p. 208) betrachten es ebenfalls als Nachteil, Imitation nicht in denselben Begriffen zu fassen wie andere Verhaltensweisen. Sie versuchen für ihre eigene Lerntheorie zu zeigen, daß die Auswirkungen von Verhaltensmodellen über Einflüsse auf die zentralen Kategorien der Theorie (Erwartungen, Verstärkungswerte und situative Kategorisierungen) hinreichend erklärt werden können. Auch kognitive Theoretiker wie KUHN (1973, p. 163) sehen im Imitationslernen keinen Spezialprozeß, sondern nur einen besonderen Aspekt allgemeiner kognitiver Funktionen.

Unabhängig von einer Entscheidung darüber, ob soziales Lernen durch allgemeinere Konzepte befriedigend interpretiert werden kann oder nicht, scheint zumindest sicher, daß Verhaltensmodelle als soziale Hinweisreize eine wichtige Rolle bei vielen komplexen Lernvorgängen spielen.

In den meisten Theorien sozialen Lernens erfolgt nicht nur eine Auseinandersetzung mit anderen Lernmechanismen, sondern auch mit dem Begriff der Identifikation. Sofern konzeptuelle Unterschiede zwischen Identifikation und Imitation angenommen werden, sind es meist Ableitungen aus der frühen FREUDschen Unterscheidung von Imitation als transitorischem Oberflächen-

prozeß und Identifikation als dynamischem Grundprozeß (FREUD 1933).

KOHLBERG (1969, p. 424 f.) führt als übliche Unterscheidungsmerkmale an: Identifikation sei generalisierter und persistenter; wegen ihrer intrinsischen Motivierung sei sie von externer Verstärkung unabhängig und schwer zu löschen. In dieser Auflistung liegt der Versuch, Grundlagen für beobachtbare Unterscheidungskriterien zwischen Imitation und Identifikation zu schaffen, die über die übliche allgemeine Differenzierung (Identifikation als interner Prozeß, Imitation als beobachtbares Verhalten; vgl. KAGAN 1958; SEWARD 1954) hinausführen. KOHLBERG selbst hebt Gemeinsames und Trennendes hervor: Zwischen Imitation und Identifikation bestehe eine Kontinuität in der Funktion, aber eine Diskontinuität in der Struktur (p. 425).

Mehr lerntheoretisch ausgerichtete Forscher teilen diesen Standpunkt nicht. Sie setzen für beide Phänomene dieselben Entstehungsbedingungen voraus. GEWIRTZ (1969) faßt Identifikation als direkte Konsequenz des Einübens generalisierter Imitation auf. Das Ausmaß der Identifikation eines Kindes mit einem bestimmten Modell wird bestimmt durch den Wert der Verstärkungen, die es für die Imitation dieses Modells erhält. Dieser Zusammenhang wird relativiert durch die Verfügbarkeit alternativer Modelle und die Verstärkung für deren Imitation sowie durch die Häufigkeit der Verstärkung für nicht-imitatives Verhalten (GEWIRTZ & STINGLE 1968, p. 392).

BANDURA (1971 b, p. 3 f.) setzt sich ausführlich mit den Auffassungen anderer Autoren auseinander. Seiner Meinung nach bewirkt deren geringe Übereinstimmung nur Verwirrung, zumal einige Theoretiker annähmen, Imitation führe zu Identifikation, während andere die umgekehrte Beziehung für wahr hielten. BANDURA betrachtet die (unbewiesene) Unterscheidung von Mechanismen für Imitation einerseits und Identifikation andererseits als Erkenntnishindernis und schlägt die Gleichsetzung der Begriffe "Identifikation", "Imitation", "Modellernen" und "Beobachtungslernen" vor. Diese Gleichsetzung wird hier übernommen.

Die Standpunkte verschiedener Autoren zur Beziehung zwischen Imitation und Identifikation einerseits und Imitationslernen und anderen Lernprozessen andererseits spiegeln sich in unterschiedlichen Definitionen von Imitation(slernen) wider. Die Definitionen - vier sollen hier exemplarisch vorgestellt werden - werden außerdem stark von den zugrundeliegenden Erklärungsansätzen bestimmt, so daß die Bevorzugung einer Definition eine Entscheidung für die entsprechende Theorie präjudiziert.

Für operante Lerntheoretiker wie GEWIRTZ werden imitative Reaktionen nicht durch den Verhaltensinhalt oder durch eine topographische Entsprechung zwischen dem Verhalten des Modells und dem des Beobachters definiert, sondern durch die Orientierung an der vorangegangenen Reaktion eines Modells: "Eine Reaktion ist dann imitativ, wenn sie erfolgt, um den Hinweisreizen zu entsprechen, die die Reaktion eines Modells bietet, und nicht aufgrund gemeinsamer antezedenter Stimuli oder Umgebungsbedingungen" (GEWIRTZ 1969, p. 142; Übers. d. Verf.). Die Unterscheidung zu BANDURA liegt dabei weniger in der konsequenteren Anwendung verhaltensanalytischer Begriffe als in der weiterführenden Annahme, imitative Reaktionen seien ein Spezialfall von instrumentellen Reaktionen (p. 141).

Auch für BANDURA (1969 b, p. 215) ist reine Verhaltensähnlichkeit kein notwendiger Indikator für Imitationslernen. Das "Auftreten von Ähnlichkeit zwischen dem Verhalten eines Modells und dem Verhalten einer anderen Person" ist nur unter der Voraussetzung als Imitation zu bezeichnen, "daß das Verhalten des Modells den entscheidenden Hinweisreiz für die Angleichungsreaktionen des Beobachters" darstellt (p. 217; Übers. d. Verf.). Verhaltensähnlichkeiten, die aufgrund gemeinsamer Umgebungsreize entstehen, werden also nicht als Imitation interpretiert (vgl. THELEN & RENNIE 1972, p. 84). Andererseits faßt BANDURA - wie vor allem in seinen Experimenten deutlich wird - den Begriff der Verhaltensähnlichkeit ziemlich weit, indem er neben topographischen auch funktionale Entsprechungen einbezieht.

Diese Ansicht unterscheidet sich deutlich von ARONFREEDs enger Definition von Beobachtungslernen, die festlegt, "echte" Imitation liege nur dann vor, wenn das Imitationsverhalten noch nicht im Verhaltensrepertoire des Beobachters vorhanden gewesen, sondern erst während der Beobachtung durch kognitive Repräsentation gelernt worden sei. Kriterium für einen solchen Lernprozeß sei die beobachtbare Tatsache, daß die strukturellen Züge des beobachteten Verhaltens als Modell für die Topographie des Beobachterverhaltens benutzt werden (ARONFREED 1969 b, p. 232 und 250). Mit dieser Bestimmung von "echtem" Beobachtungslernen wird eine bewußte Abgrenzung von anderen Mechanismen vollzogen, die sich auch in Verhaltensähnlichkeit ausdrücken können: von sozialer Erleichterung (social facilitation), Wahlentsprechung (choice matching) und Verhaltensgleichheit aufgrund der beobachteten Konsequenzen (observational control of established dispositions).

Eine gänzlich andere Betrachtungsweise von Imitation geht auf PIAGET (1945) zurück. Imitation wird dabei als Aspekt der kognitiven Gesamtfunktion des Individuums angesehen, der - durch mangelndes Gleichgewicht zwischen Subjekt und Objekt charakterisiert - am akkomodatorischen Pol kognitiven Funktionierens liege und durch das Vorherrschen von Akkomodation über Assimilation gekennzeichnet sei (vgl. KUHN 1973, p. 161). Imitation sei wie alle kognitiven Prozesse an Entwicklungsstufen gebunden und werde bei Erwachsenen durch den umfassenderen Prozeß der Rollenübernahme funktional ersetzt (KOHLBERG 1969, p. 414). Auf den notwendigen Grad der Verhaltensentsprechung bei Imitation (topographische oder auch funktionale) gehen die an PIAGET orientierten Autoren nicht ein.

Allgemeine Entscheidungen über die Angemessenheit der vorgestellten Definitionen sind ebensowenig möglich wie die generelle Bevorzugung einer bestimmten Imitationstheorie (vgl. 2.2.5.). Im Rahmen der vorliegenden Fragestellung erscheint die Definition von BANDURA als besonders angemessen, da sie auf Spezifizierungen für primär entwicklungspsychologische Aspekte von Imitation verzichtet (anders als bei ARONFREED und KOHLBERG) und dadurch auch Erwachsenen entspricht. Eine Ein-

engung auf Phänomene topographischer Verhaltensentsprechung wäre bei solidarischem Verhalten als Lerninhalt sinnlos, da Imitation dort wesentlich besser aus funktionaler Äquivalenz zu erschließen ist. Gegenüber GEWIRTZ' hat BANDURAs Definition den Vorteil, nicht auf bestimmte Grundmechanismen wie operantes Konditionieren festgelegt zu sein.

2.2.2. Theoretische Ansätze zum sozialen Lernen durch Imitation

Der folgende Überblick über Imitationstheorien wird sehr knapp gehalten, weil neben umfangreicher Primärliteratur inzwischen verschiedene Zusammenstellungen von Imitationstheorien vorliegen (BANDURA 1971 b; MÜNKEL 1972; VOGL 1974; Originalbeiträge der Theoretiker in GOSLIN 1969). Es wird eine problemorientierte Darstellung versucht, anschließend erfolgt die Auseinandersetzung mit den Problemen (2.2.3.). Sowohl bei der Auswahl wichtiger Theorien - einige Positionen werden hier nur gestreift, andere weiter ausgeführt - als auch bei ihrer Gruppierung finden Entscheidungen statt, die vom eigenen theoretischen Standort nicht unabhängig sind. Die vorliegende Einteilung theoretischer Ansätze deckt sich weitgehend mit der von BANDURA (1971 b); Instinkt- und Assoziationstheorien werden allerdings nicht eigens aufgenommen; andererseits werden die bei BANDURA referierten Verstärkungstheorien, affektiven Feedbacktheorien und die soziale Lerntheorie durch Hinzunahme kognitiver Entwicklungstheorien ergänzt.

Kurze Erwähnung nicht berücksichtigter Positionen

Zu den älteren Erklärungsversuchen, die heute nur noch historisch von Interesse sind, zählen vor allem die Instinkttheorien (Vertreter: McDOUGALL 1908; MORGAN 1896; TARDE 1903), die das Problem der Imitation durch Annahme eines besonderen Imitationsinstinktes lösten, was - laut MÜNKEL (1972, p. 2) - für die weitere Forschung auf diesem Gebiet eher hinderlich war.

Etwas später erklärten Vertreter der Assoziations- und klassischen Konditionierungstheorien (ALLPORT 1924; HOLT 1931; HUMPHREY 1921) Imitation als gelernte Reaktion. Darin kommt die allgemeine Abkehr von nativistischen und die Übernahme behavioristischer Positionen zum Ausdruck. Das Paradigma des Reflexzirkels wird auf die Entstehung imitativer Reaktionen übertragen, zeitliche Kontiguität als ausreichende Bedingung für Imitationslernen angesehen; Verstärkung spielt in diesen Ansätzen keine oder allenfalls eine untergeordnete Rolle. Die einseitige Betonung der Gleichzeitigkeit in diesen Theorien ist inzwischen vielfach kritisiert worden (BANDURA 1971 b, p. 7 f.; MÜNKEL 1972, p. 4), vor allem aufgrund der Unmöglichkeit, den Erwerb neuer Reaktionen zu erklären. Die Bedeutung von Kontiguität als wesentliche - wenn auch nicht einzige - Bedingung für Imitation wird jedoch auch in neueren Ansätzen herausgestellt (u.a. von BANDURA).

MACCOBY (1959) wird von BANDURA (1971 b) unter die Assoziationstheoretiker subsumiert, weil imitative Reaktionen ihrer Meinung nach allein durch Kontiguität zwischen einer Situation bzw. einer internen Stimulation und dem Modellverhalten zu erklären sind. Nach MÜNKEL (1972) enthält dieser Ansatz dagegen auch Elemente von kognitiven und Verstärkungstheorien, ist jedoch in seiner Anwendbarkeit auf einen relativ kleinen Alters- und Verhaltensbereich beschränkt (auf die Übernahme des Rollenverhaltens Erwachsener durch Kleinkinder).

Ebenfalls beschränkt auf ein Teilgebiet des Imitationslernens ist der Ansatz von WHEELER (1966), der eine Theorie der Verhaltensansteckung (contagion) entwickelt. Verhaltensansteckung wird dabei im Zusammenhang mit Konfliktentscheidungskonzeptionen operational definiert und von anderen Phänomenen aus dem allgemeinen Bereich imitativer Reaktionen abgesetzt, bei denen entweder überhaupt kein Konflikt vorliegt (soziale Erleichterung) oder der Konflikt erst durch die Modellbeobachtung ausgelöst wird (Konformität). WHEELER betont besonders den enthemmenden Effekt bei Verhaltensansteckung und untersucht ihn vornehmlich in der Auswirkung auf aggressives Verhalten.

Auch auf den Ansatz einer "social learning theory" von ROTTER u.a. (1972) soll nur kurz hingewiesen werden, weil er sich weniger auf den Bereich des Imitationslernens als auf alle sozial vermittelten Lernprozesse bezieht. Es bleibt abzuwarten, ob sich der Anspruch dieser Theorie, mithilfe ihrer Grundkonzeptionen den Bereich des Imitationslernens vollständig abzudecken (p. 207 f.), einlösen läßt. In diesem Fall würden die im folgenden beschriebenen Ansätze zum Imitationslernen weitgehend integriert.

Verstärkungstheorien

Die erste systematische Beschäftigung mit Imitationslernen vom Standpunkt instrumenteller Lerntheorien aus erfolgte durch MILLER & DOLLARD (1941), die auf dem Hintergrund der Lerntheorie von HULL (1943) eine Verstärkungstheorie des Imitationslernens entwickelten: Wie für das Lernen von Habits sei es auch für das Auftreten imitativer Reaktionen notwendig, daß der Lernende das gewünschte Verhalten (hier: Imitation) zeige und dafür positiv verstärkt werde. Das erstmalige Auftreten imitativer Reaktionen wird mit Versuch-und-Irrtum erklärt, wobei bestimmte situative Arrangements die Wahrscheinlichkeit der gewünschten Reaktion positiv beeinflussen könnten. Nach wiederholten Erfahrungen mit Belohnung für imitative Reaktionen bilde sich Imitation selbst als sekundärer Antrieb (drive) heraus, so daß imitatives Verhalten an sich in der Folge zu Triebreaktionen führe und somit verstärkt werde.

Gegen dieses Modell des Imitationslernens werden verschiedene Einwände erhoben: Der Erwerb neuer Reaktionen bleibe unerklärt, denn "man muß danach Reaktionen erst beherrschen, ehe man lernen kann, sie zu imitieren" (MÜNKEL 1972, p. 12). Das Modell biete keine Erklärung für die Beobachtung, daß imitiert werden kann, ohne daß das entsprechende Verhalten vorher ausgeführt und bekräftigt worden ist; im Gegenteil würden Ausführung und Bekräftigung ausdrücklich als notwendige Bedingungen für Imitation herausgestellt. Die weitreichendste Kritik besteht in dem Vorwurf, es handele sich in den von

MILLER & DOLLARD angeführten Fällen überhaupt nicht um Imitationslernen, sondern um eine besondere Art von Diskriminationslernen, bei der die Reaktionen der Lernenden statt mit den üblichen Umgebungsreizen mit sozialen Hinweisreizen, die das Modell bietet, verknüpft werden (BANDURA 1971 b; MÜNKEL 1972; VOGL 1974).

Im Fall von "matched-dependent behavior", in dem allein das Auslösen eines bestimmten zur Belohnung führenden Verhaltens sozial vermittelt ist (wie im Beispiel vom kleinen Bruder, der dem größeren folgend zur Tür rennt, um vom heimkehrenden Vater ein Bonbon zu bekommen), wird das noch deutlicher als beim "copying", wo außerdem Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Reaktionen von Modell und Beobachter eine Rolle spielen. Die von MILLER & DOLLARD (1941) angeführten Experimente, die ihre Theorie stützen sollen, weisen lediglich nach, wie es zum Erlernen von Imitation (oder Nicht-Imitation) kommen kann, und nicht, wie Lernvorgänge durch Imitation stattfinden können.

BAER und Mitarbeiter (1964; 1967) übernahmen die Konzeption von MILLER & DOLLARD mit geringfügigen Modifikationen. Sie hielten daran fest, daß vom Modell ausgehende Hinweisreize (S^D), offene Reaktionen des Beobachters (R) und seine direkte externe Verstärkung (S^r) notwendige und hinreichende Voraussetzungen für das Auftreten imitativer Reaktionen seien. Die Beobachtung, daß auch Verhalten imitiert wird, wenn seine Imitation nicht direkt verstärkt worden ist, wird mit einer generalisierten Imitationstendenz erklärt. Eine solche Tendenz entstehe durch die Verstärkung einiger imitativer Reaktionen; durch häufige Erfahrung mit Verstärkung für Imitation nehme Verhaltensähnlichkeit einen sekundären Verstärkungscharakter an. Obwohl durch die Annahme generalisierter Imitation einige Einwände, die gegen MILLER & DOLLARD vorgebracht worden sind, entfallen, treffen allgemeinere Einwände gegen verstärkungstheoretische Positionen BAERs Konzept in gleicher Weise. Diese Einwände sollen jedoch erst im Zusammenhang mit der neuesten Theorie auf diesem Gebiet - der von GEWIRTZ - erörtert werden.

GEWIRTZ & STINGLE (1968) knüpfen an die verstärkungstheoretische Position zum Imitationslernen an, beziehen jedoch einen konsequent SKINNERianischen Standpunkt, der die Annahme, Imitation werde durch häufige Belohnung zu einem sekundären Antrieb, ebenso ablehnt wie die weniger deutlich an HULL orientierte Annahme, Verhaltensähnlichkeit gewinne sekundären Verstärkungscharakter. GEWIRTZ (1969, p. 141) sieht in imitativen Verhaltensweisen einfache instrumentelle Reaktionen, die an Reize angeglichen würden, welche von den Reaktionen des Modells ausgingen. Die so konstituierte funktionale Reaktionsklasse werde durch externe Verstärkung erworben und aufrechterhalten. Die ersten imitativen Reaktionen träten entweder spontan durch Zufall (Versuch-und-Irrtum), durch direkte physische Hilfe oder durch Verhaltenstraining (shaping und fading) auf; gelernt würden sie durch direkte externe Verstärkung. Zur Aufrechterhaltung des einmal im Repertoire befindlichen Verhaltens reiche dann intermittierende externe Verstärkung aus. Wenn ohne offensichtliche externe Verstärkung verschiedene Reaktionen eines Modells in unterschiedlichen Situationen imitiert würden, könne man von generalisierter Imitation sprechen (GEWIRTZ 1969, p. 142 f.). GEWIRTZ beschreibt Imitationslernen in Analogie zum diskriminativen Zuordnungslernen und stellt als besonderen Vorteil seiner Sichtweise heraus, daß er Imitation ohne Zuhilfenahme kognitiver und affektiver Konstrukte allein mit dem Begriffsinventar der operanten Lerntheorie (S-R-S) hinreichend erklären könne.

Dieser Anspruch ist jedoch nicht unbestritten. Neben der mangelhaften empirischen Fundierung des Ansatzes (VOGL 1974) wird GEWIRTZ vorgeworfen, seine Theorie könne einige Phänomene nur mit großem Aufwand und wenig überzeugend erklären: nämlich die Geschwindigkeit des Modellernens und sein Auftreten ohne Verstärkung und in Abwesenheit des Modells (ARONFREED 1969 b, p. 211; BANDURA 1971 b, p. 11; MÜNKEL 1972, p. 44 f.). GEWIRTZ selbst antwortet auf solche Einwände unter Hinweis auf die Verstärkungsgeschichte. Dieses Konzept ist jedoch ebensowenig zu belegen wie die Richtigkeit kognitiver oder affektiver Konstrukte, die von anderen Theoretikern postuliert, von GEWIRTZ aber prinzipiell abgelehnt werden.

Die Bedeutung der Verstärkungsgeschichte ist vor allem umstritten, wenn es darum geht, neues Verhalten durch Imitation zu lernen. GEWIRTZ begegnet entsprechenden Einwänden - die u.a. von BANDURA & WALTERS (1963) vorgebracht wurden - selbst mit dem Hinweis darauf, daß man die Verstärkungsgeschichte schlecht kontrollieren und deshalb kaum beurteilen könne, was neues Verhalten sei. Dennoch kommt KUHN (1973, p. 158 f.) zu dem Schluß, die instrumentelle Lerntheorie könne nur die Stärkung vorhandener, nicht aber den Erwerb neuer Verhaltensweisen erklären. KOHLBERG (1969, p. 436) lehnt GEWIRTZ' Gleichsetzung von Imitationslernen mit dem Paradigma des diskriminativen Zuordnungslernens mit der Begründung ab, daß bei der Imitation die Reproduktion einer Modellverhaltensweise um ihrer selbst willen und nicht aufgrund einer mit Verhaltensähnlichkeit verbundenen Verstärkung erfolge.

Affektive Feedback-Theorien

MOWRERs Position (1950; 1960 a, b) wird in den meisten Darstellungen unter den Verstärkungstheorien abgehandelt (GEWIRTZ 1969; VOGL 1974), weil er seine Zwei-Faktoren-Theorie des Lernens, die neben Kontiguität auch Verstärkung als wesentliche Lernbedingung enthält, auch für den Bereich des Imitationslernens übernimmt (1960 b). Habits und Imitation werden laut MOWRER nach denselben Konditionierungsprinzipien gelernt. Dabei würden nicht nur Reaktionen, sondern auch Emotionen (Hoffnung und Furcht) konditioniert, die Annäherungs- oder Fluchtverhalten auslösten. Im Bereich des Imitationslernens unterscheidet MOWRER zwei Versionen, je nachdem, ob der Beobachter direkt oder stellvertretend verstärkt wird.

Beim eigentlichen Imitationslernen führe das Modell Handlungen aus und belohne gleichzeitig den Beobachter. Durch wiederholte Assoziation der Modellverhaltensweisen mit der Belohnung gewinne das Verhalten selbst für den Beobachter einen sekundären Verstärkungswert, so daß die Reproduktion des Verhaltens positiv erlebt werde. Im Falle empathischen Lernens werde demgegenüber nicht der Beobachter sondern das Modell belohnt. MOWRER nimmt an, daß der Beobachter die positiven

emotionalen Begleiterscheinungen, die für das Modell mit dem gezeigten Verhalten verbunden seien, intuitiv erfasse und später selbst diese Verhaltensweisen in Erwartung positiver Konsequenzen ausführe.

MOWRERs Konzept hat gegenüber den Verstärkungstheorien den Vorteil zu erklären, wie neue Reaktionen gelernt werden können und warum dazu weder die Ausführung des Verhaltens durch den Beobachter noch dessen direkte Verstärkung notwendig sind (MÜNKEL 1972, p. 12 ff.). Problematisch bleibt jedoch die Erklärung von Imitationsvorgängen, bei denen weder der Beobachter noch das Modell verstärkt werden (BANDURA 1971 b; VOGL 1974). Außerdem bleibt ungeklärt, welche Selektionskriterien für Imitation gelten (MÜNKEL 1972, p. 17). Als weiteren Einwand führt BANDURA (1971 b) an, daß nach vorliegenden empirischen Befunden die von MOWRER als notwendig herausgestellte Konditionierung von Affekten lediglich eine unterstützende Funktion habe.

ARONFREED (1969 a, b) erweitert den Ansatz von MOWRER insofern, als nach seiner Theorie affektive Zustände und ihre Veränderung nicht nur mit den durch das Modellverhalten produzierten Stimuli, sondern auch mit kognitiven Schablonen der modellierten Handlungen durch Konditionierung verbunden werden. ARONFREED (1969 b, p. 285) sieht beim Imitationslernen die doppelte Problematik, daß sowohl die Motivation als auch die Fähigkeit zur genauen Reproduktion des Modellverhaltens erklärt werden müßten.

Die motivational bedeutsamen Veränderungen im affektiven Zustand des Beobachters lassen sich nach ARONFREED nicht nur aus direkten Verhaltenskonsequenzen, sondern auch aus der Beobachtung affektrelevanter Verhaltensweisen herleiten. Wenn allein die Konsequenzen des Modellverhaltens affektrelevant seien, komme es meist nur zu imitativen Reaktionen, die dem Modellverhalten grob entsprächen. Diese Fälle der allgemeinen sozialen Erleichterung (social facilitation), der Benutzung des Modellverhaltens als sozialen Hinweisreiz (choice-matching)

und der Ausnutzung des Informationswertes der beobachteten Verhaltenskonsequenzen (observational control) grenzt ARONFREED streng von echtem Imitationslernen ab, bei dem eine hohe strukturelle und topographische Verhaltensähnlichkeit vorliegen und intrinsische Belohnungsqualitäten gegeben sein müßten. Damit Imitation intrinsisch verstärkend wirken und so die Motivation zu genauer Verhaltensreproduktion vorliegen könne, müsse während der Beobachtung des Modellverhaltens eine Veränderung im affektiven Zustand eingetreten sein; eine mehrerer Möglichkeiten dafür sieht ARONFREED in einer emotional positiven Beziehung zum Modell (nurturance).

Die Fähigkeit zur genauen Reproduktion des Modellverhaltens führt er auf kognitive Schablonen zurück, die das beobachtete Verhalten abstrakt-symbolisch speicherten. Diese Speicherung erfolge aber nicht schematisch bei jedem beliebigen Inhalt, sondern affektive Besetzungen spielten sowohl beim Aufbau als auch bei der Genauigkeit des gespeicherten Abbilds eine Rolle. Durch diese Bedeutung affektiver Momente versucht ARONFREED die Selektivität von Imitationslernen zu erklären. Auch die Ausführung imitativen Verhaltens ohne Verstärkung und in Abwesenheit des Modells stellt für ihn kein Problem dar, weil seiner Ansicht nach von Anfang an intrinsische Verstärkungsmechanismen aufgrund affektiver Wertbesetzungen während der Beobachtung vorhanden sind.

Die mangelnde Berücksichtigung direkter externer Verstärkung wird vor allem von GEWIRTZ (1971) kritisiert. Allgemeine Kritik an den von ARONFREED eingeführten kognitiven und affektiven Konstrukten äußern BANDURA (1971 b, p. 14) und MÜNKEL (1972, p. 38); sie sehen vor allem Schwierigkeiten für eine experimentelle Verifikation der Theorie und halten die Angaben darüber, wie kognitive Schablonen erworben und mit affektiven Werten verbunden werden, für zu ungenau. BANDURA sieht außerdem als Problem, daß latentes Lernen mit einem solchen Modell nicht erklärt werden könne, ein Vorwurf, den er für alle Feedback-Theorien anführt. Speziell bei ARONFREED scheint ihm die Bedeutung affektiver Faktoren überbetont, da seiner

Meinung nach wahrscheinlich ein großer Teil durch Beobachtungslernen erworbener Reaktionen überhaupt keine affektive, sondern nur eine funktionale Bewertung erfahre. KOHLBERG (1969, p. 436) schließt sich dieser Kritik im wesentlichen an, obwohl er grundsätzlich die Bedeutung motivationaler Faktoren unterstreicht. Einige der genannten Einwände berücksichtigen zu wenig, daß ARONFREED seine Theorie nur für den Spezialfall "echten" Imitationslernens formuliert hat, und werden deshalb den positiven Aspekten der Theorie nicht gerecht.

Soziale Lerntheorie

BANDURA selbst (1969 a, b; 1971 b; 1972) bezeichnet seine Position - die er gemeinsam mit WALTERS entwickelte (BANDURA & WALTERS 1959; 1963) - ebenso wie die ihr verwandte von SHEFFIELD (1961) als soziale Lerntheorie oder mediatonale Kontiguitätstheorie. In letzterer Benennung kommt zum Ausdruck, daß mediatorische Prozesse in seinem Konzept eine wichtige Rolle spielen.

Je nach Art der beteiligten Prozesse schreibt BANDURA Modelleinflüssen drei - theoretisch unterscheidbare, aber im Einzelfall nicht klar zu trennende - Wirkungsweisen zu (vgl. 1.4.):

1. Der Beobachtungs-Effekt bezeichnet die im wesentlichen identische Wiedergabe von Modellverhaltensweisen, die vorher noch nicht im Verhaltensrepertoire des Beobachters waren, also den Erwerb neuen Verhaltens (vgl. ARONFREEDs Definition echten Imitationslernens);
2. der Hemmungs- oder Enthemmungs-Effekt tritt als Ergebnis der Konsequenzen des Modellverhaltens auf; Verhaltensweisen, die beim Modell bestraft werden, werden reduziert, oder vorher gehemmte Verhaltensweisen, die keine Strafe oder sogar Belohnung erfahren, treten mit größerer Wahrscheinlichkeit oder Häufigkeit auf;
3. der Bahnungs-Effekt bewirkt imitatives Verhalten über eine Art von Verhaltensansteckung; es werden dabei weder neue Verhaltensweisen erworben noch Hemmungen aufgehoben.

Bereits aus dieser Aufstellung geht hervor, daß Beobachtungslernen nicht immer abhängig von Verstärkung ist, wenngleich Verhaltenskonsequenzen (besonders stellvertretend erfahrene) insbesondere über den Hemmungs- oder Enthemmungseffekt wirk-

sam sind. BANDURA selbst hebt ausdrücklich die Notwendigkeit von Verstärkungsprozessen (extrinsischen, stellvertretenden oder selbstinduzierten) für die Ausführung (performance) imitativen Verhaltens hervor; ihre Rolle beim Verhaltenserwerb (acquisition) sieht er jedoch lediglich vermittelt über ihren Einfluß auf die von ihm postulierten Subprozesse des Beobachtungslernens.

Diese Subprozesse spielen als Mediatoren zwischen den beobachteten Ereignissen und den imitativen Reaktionen eine wichtige Rolle in BANDURAs Modell, weil sie Art und Ausmaß des Beobachtungslernens beeinflussen könnten. Da Kontiguität nur eine notwendige, nicht jedoch eine hinreichende Bedingung für Imitationslernen darstelle, versucht BANDURA die Selektivität von Imitationslernen über Zusatzmechanismen zu erklären, die zwar intraorganismischer Natur, dennoch aber durch geeignete Anordnungen sichtbar zu machen seien. Zwischen den einzelnen Subprozessen wird eine komplexe Interaktion angenommen (vgl. BANDURA 1971 b, p. 24):

1. Aufmerksamkeitsprozesse werden durch Modellvariablen (Deutlichkeit, Komplexität, affektiven und funktionalen Wert), Beobachtervariablen (Diskriminationsfähigkeit, Erregungsniveau, Verstärkungsgeschichte, Motivation) und situative Variablen (Set, Anreiz) beeinflußt;
2. Behaltensprozesse umfassen symbolische Kodierung, kognitive Organisation und symbolische sowie motorische Wiederholung;
3. Motorische Reproduktionsprozesse setzen die physische Befähigung zur Imitation, das Vorhandensein von Reaktionskomponenten, die Selbstbeobachtung der Reproduktion und ein Genauigkeits-Feedback voraus; sie werden durch symbolische Entsprechungen der abwesenden (Modell-)Stimuli gelenkt;
4. Motivationale Prozesse entscheiden über die Umsetzung des Gelernten in offenes Verhalten und sind von externer, stellvertretender oder selbstinduzierter Verstärkung abhängig.

BANDURA (1969 b, p. 225) bemerkt dazu: "Beobachtungslernen ist ein 'multiprocess phenomenon', an dem mehrere Faktoren beteiligt sind: sensorische Registrierung der Modellreize und deren Transformation in repräsentative Formen; anschließende Stabilisierung und Verfügbarkeit von Modellinhalten;

die Fähigkeit zur Ausführung der Reaktionen; und motivationale Prozesse" (Übers. d. Verf.).

Für das Gelingen solcher Transformationen sind zwei parallel arbeitende kognitive Repräsentationssysteme verantwortlich, ein bildhaftes und ein sprachliches. BANDURA nimmt an, daß die vom Modell ausgehenden Stimuli vom Beobachter zur Speicherung im Gedächtnis in Bilder oder Worte kodiert würden, die dann ihrerseits als Mediatoren für eventuelle spätere Reproduktionen des Verhaltens dienten. In neueren Experimenten versuchen BANDURA und Mitarbeiter wiederholt, Aufschlüsse über die Funktionsweise dieser Mediatoren zu gewinnen.

GEWIRTZ (1971) bezeichnet die Annahme mediatorischer Konzepte bei BANDURA als überflüssig und verwirrend; außerdem wirft er ihm eine ahistorische Betrachtung vor, die die Verstärkungsgeschichte zu wenig berücksichtige und deshalb zu der irreführenden Vermutung käme, eine Verstärkung sei für Beobachtungslernen nicht notwendig. Auch das Konzept der stellvertretenden Verstärkung wird von GEWIRTZ scharf kritisiert. ARONFREED (1969 a) beurteilt die Verwendung kognitiver Konstrukte - entsprechend seiner eigenen theoretischen Position - ausdrücklich positiv, wirft BANDURA jedoch seinerseits neben einer ungenauen Verwendung des Imitationsbegriffs die Vernachlässigung affektiver Komponenten vor. Derselbe Einwand wird auch von MÜNKEL (1972) vertreten, allerdings mit der Einschränkung, daß BANDURA Selektion durch den Hinweis auf motivationale und kognitive Prozesse zu erklären versuche, diese jedoch nicht hinreichend präzisiere. KUHN (1973, p. 159 f.) kritisiert an BANDURA vor allem die Trennung zwischen Erwerb und Verhalten, die Beibehaltung des Verstärkungskonzepts bei der Erklärung imitativen Verhaltens und die entsprechend geringere Betonung kognitiver Prozesse.

Kognitive Entwicklungstheorie

KUHN (1973) selbst expliziert auf der Grundlage der Ansätze

von PIAGET (1945) und KOHLBERG (1969) eine Imitationstheorie, die sich völlig von lerntheoretischen Prinzipien entfernt und statt dessen auf kognitiven und genetisch-entwicklungsmäßigen Grundannahmen aufbaut. Imitation wird als kognitiver Prozeß betrachtet, der einen besonderen Aspekt allgemeiner kognitiver Funktionen charakterisiere, sich in Abhängigkeit vom Wandel kognitiver Strukturen verändere und verschiedene Entwicklungsstadien durchlaufe (vgl. dazu KOHLBERG 1969, p. 429 f.). Voraussetzungen für imitatives Verhalten sind - ähnlich wie bei ARONFREED und BANDURA - sowohl die (kognitive und physikalisch-motorische) Fähigkeit als auch die Motivation zur Reproduktion des Modellverhaltens.

Die Motivation leite sich aber weder aus positiv-affektiven Bewertungen des Modellverhaltens noch aus Verstärkungsprozessen ab, sondern aus der Kompetenzmotivation des Beobachters. Die Bedingungen für Imitation seien demnach besonders günstig, wenn ein mittlerer Grad von Nichtübereinstimmung (mismatch) zwischen den Verhaltensstrukturen von Modell und Beobachter bestehe und durch Imitation eine Verbesserung der Übereinstimmung oder Balance erreicht werden könne (KOHLBERG 1969, p. 434). Verstärkung, insbesondere soziale Verstärkung, habe in diesem Zusammenhang nur eine Informationsfunktion als Rückmeldung über die Richtigkeit des Verhaltens. Imitation bedeute keine passive Übernahme des Modellverhaltens, sondern eine aktive Auseinandersetzung des Beobachters mit dem Modellinhalt, der nur dann als relevant betrachtet und den eigenen Strukturen angepaßt werde, wenn er einen strukturellen Fortschritt darstelle. Keinesfalls werde ein Modell unabhängig von seiner Beziehung und Bedeutung für den Beobachter automatisch imitiert (KUHN 1973, p. 177).

Auf der Grundlage dieser Überlegungen kritisiert vor allem KUHN alle übrigen Theorien des Imitationslernens und nimmt eine Neuinterpretation der vorliegenden empirischen Befunde aus der Sicht der kognitiven Entwicklungstheorie vor, in der sie nachzuweisen versucht, daß die meisten von anderen als wesentlich betrachteten Ergebnisse Laborartefakte seien. Der

Ansatz KUHNs ist jedoch auch nicht unumstritten: BANDURA (1971 b, p. 28) wirft PIAGET (und damit auch KUHN) vor, die motivationalen Bedingungen für Imitation seien durch die Annahme einer durchgehenden Kompetenzmotivation und eines Bedürfnisses, Handlungen zu reproduzieren, die partiell von bestehenden kognitiven Schemata abweichen, nicht ausreichend geklärt. Problematisch ist auch die einseitige Betonung der Aktivität des Subjekts beim Imitationsprozeß, weil damit die Vernachlässigung, wenn nicht Leugnung, von Umweltfaktoren einhergeht. Dennoch leistet der Ansatz der kognitiven Entwicklungstheoretiker mit der Akzentuierung motivationaler und kognitiver Faktoren einen wichtigen Beitrag zur Fortentwicklung der Imitationatheorien, wenn auch leider vorerst eingeschränkt auf den Bereich kindlichen Imitationslernens.

2.2.3. Kontroversen zum sozialen Lernen durch Imitation

Die Bedeutung der verschiedenen Kontroversen hängt vom Blickwinkel der jeweiligen theoretischen Position ab. GEWIRTZ interessiert vor allem die Rolle der Verstärkung und der Nachweis einer generalisierten Imitationstendenz, während ARONFREED sich auf definitorische Prozesse, die Art der kognitiven Repräsentation und die Bedeutung der affektiven Komponente konzentriert und KUHN schließlich (ebenso wie KOHLBERG) die Bedeutung kognitiver Stadien in den Vordergrund rückt. Eine ausführliche Darstellung über "controversal issues in modeling" findet sich bei BANDURA (1971 b, p. 28 ff.); die dortige Einteilung wird mit einigen Modifikationen und Ergänzungen übernommen.

Kriterien für Beobachtungslernen

Bereits aus den unterschiedlichen Definitionen von Imitation geht hervor, daß keine Einigkeit darüber besteht, nach welchen Kriterien Beobachtungslernen beurteilt werden soll, d.h. ob nur topographisch genaue Reproduktionen ("end-in-itself process"; vgl. McDAVID 1964) oder auch funktional äquivalente, instrumentell an einem Ziel orientierte Nachahmungen von Modellverhalten ("means-to-an-end process") als Imitation gelten sollen. Daß die Beobachtung eines Modells eine Veränderung

der Stimuluskontrolle bewirken kann - sei es durch direkte oder stellvertretende Verstärkung oder klassisches Konditionieren von Emotionen - ist unbestritten und experimentell belegt (BANDURA & ROSENTHAL 1966; McDAVID 1962, 1964). Problematisch ist dagegen der Erwerb neuer Verhaltensweisen durch Imitation. BANDURA faßt den Begriff neuen Verhaltens sehr weit und bezieht in ihn auch unwahrscheinliche Kombinationen bekannter Verhaltenselemente ein. Dennoch wird von anderen bestritten, daß seine Theorie den Erwerb neuen Verhaltens erklären könne (ARONFREED 1969 a; KUHN 1973, p. 165).

Bereich von Modelleinflüssen

BANDURA tritt der Auffassung entgegen, daß Modellernen auf reines Nachahmen (mimicry) beschränkt sei. Im Gegenteil könnten durch Kombination von Verhaltenselementen verschiedener Modelle oder durch Abstraktion wesentlicher Verhaltensregeln sogar innovative und kreative Verhaltensweisen angeregt werden (FIEDLER & WINDHEUSER 1974). Solche generelleren Modelleffekte, bei denen es um die Abstraktion gemeinsamer Eigenschaften des Modellverhaltens, die Formulierung von Regeln und die Übertragung von Verhaltensweisen auf neue Situationen geht, sind experimentell nachgewiesen (BANDURA & HARRIS 1966: syntaktischer Stil; BANDURA & McDONALD 1963: moralisches Urteil; BANDURA & MISCHEL 1965: Selbstbelohnungsstandards); sie werden auch von Vertretern anderer Imitationstheorien bestätigt (ROSENBAUM & ARENSON 1968: Einstellungen). Die letztgenannte Auffassung geht allerdings davon aus, daß auch funktionale Äquivalenz als Imitation zu betrachten sei, da das engere Kriterium der topographischen Übereinstimmung schon per definitionem mit "reinem Nachahmen" gleichgesetzt werden müsse und konzeptuelle Erweiterungen nicht zulasse.

Ort der Reaktionsintegration und Annahme mediatorischer Prozesse

Nach GEWIRTZ erfolgt die Neuorganisation des Verhaltens unter Einwirkung von direkter Verstärkung während des offenen Verhaltens selbst; mediatorische Prozesse seien deshalb überflüssig und obendrein problematisch, weil ihr empirischer Nach-

weis auf Zirkelschlüssen beruhen müsse: ihre Demonstration sei nur über Eingangs- oder Ausgangsgrößen des Verhaltens möglich. Lerntheoretiker wie ROSENBAUM & ARENSON (1968) nehmen dennoch Mediatoren beim Imitationslernen an (S-r-s-R), weisen ihnen jedoch im Gegensatz zu kognitiv orientierten Autoren eine relativ untergeordnete Funktion zu.

Nach ARONFREED (1969 b) sind kognitive Schablonen, die das beobachtete Verhalten abstrakt-symbolisch speichern, für das Imitationslernen unerläßlich, weil eine spätere Reproduktion des Verhaltens nur durch solche Mediatoren möglich sei. Er hebt den Einfluß affektiver Mechanismen auf die Speicherung hervor, geht aber sonst nicht näher auf die Art der Reaktionsintegration ein. BANDURA (1971 b) nimmt detaillierter an, daß in den zentralen Integrationsmechanismen "Lernen" und Verhaltensorganisation bereits vor der motorischen Ausführung stattfänden; diese werde dann durch die symbolischen Repräsentationen des beobachteten Verhaltens geleitet. Imitationslernen sei deshalb ein "no-trial-learning", d.h. ohne Ausführung und Verstärkung der Reaktion möglich (BANDURA 1965 b). Die von KUHN (1973) postulierten kognitiven Mediatoren sind weniger prozeßhaft als strukturell. Sie nimmt kognitive Strukturen an, an die - unter geeigneten Umständen - Modellverhaltensweisen assimiliert würden, wodurch eine (akkomodatorische) Veränderung der Strukturen erfolge.

Übertragung von Reaktionsinformation

Einige Autoren (FOUTS & PARTON 1969) sprechen nur dann von Imitation, wenn die Modellinhalte von sozialen Übermittlern visuell dargeboten werden. BANDURA (1971 b) vertritt dagegen die Ansicht, der Grundprozeß des Imitationslernens sei unabhängig davon, ob das Verhalten durch Worte, Bilder oder Handlungen vermittelt werde, so daß es im Extremfall auch eine "Imitation ohne Modell" geben könne (DUBANOSKI & PARTON 1968, 1971; FOUTS & PARTON 1969). Die Möglichkeit, physisch anwesende Modelle durch Filmmodelle oder symbolische Modelle zu ersetzen, wurde wiederholt experimentell belegt (BANDURA &

MISCHEL 1965; BANDURA, ROSS & ROSS 1963 a). Die relative Wirksamkeit von Filmmodellen gegenüber "live"-Modellen beim Abbau starker Hemmungen oder bei langzeitigen Effekten ist jedoch noch nicht endgültig geklärt (BANDURA & MENLOVE 1968; GRUSEC & SKUBISKI 1970). BANDURA (1971 b) nimmt eine Steigerung der Modellwirksamkeit an, wenn die Information über verschiedene Kanäle gleichzeitig läuft (z.B. visuell und verbal); die Aufmerksamkeit für die relevanten Aspekte des Modellverhaltens könne dadurch gelenkt und gesteigert werden.

Rolle der Verstärkung (bei Erwerb und Verhalten)

Während Vertreter einer kognitiven Imitationstheorie nur den Informationswert der Verstärkung für wichtig halten (KOHLBERG 1969, p. 440), stimmen die übrigen Autoren meist darin überein, daß für das Ausführen einer imitativen Reaktion Verstärkung - in irgendeiner Form - notwendig sei. Umstritten ist die Möglichkeit "reinen", d.h. unverstärkten Imitationslernens, das zwar experimentell nachgewiesen (HAMILTON u.a. 1970), jedoch nicht einheitlich interpretiert wurde. Während BANDURA den Verhaltenserwerb über kognitive Mediatoren erklärt und Verstärkungsprozessen lediglich eine unterstützende Funktion einräumt, betont GEWIRTZ die Notwendigkeit von Verstärkung bei Erwerb und Ausführung imitativer Reaktionen und bestreitet zudem, daß man zwischen Erwerb und Ausführung überhaupt sinnvoll trennen könne.

BANDURA (1971 b, p. 45) faßt die Kontroverse folgendermaßen zusammen: "Die zur Debatte stehende Alternative ist, ob Verstärkung rückwirkend die vorhergehenden Reaktionen und ihre Assoziation an Stimuli stärkt oder ob Verstärkung Lernen durch ihren Einfluß auf Aufmerksamkeits-, Organisations- und Memorierungsprozesse fördert" (Übers. d. Verf.). Die Vielzahl der empirischen Arbeiten zu diesem Problem läßt Rückschlüsse auf seine Bedeutung zu, hat aber bis heute - wegen der Mehrdeutigkeit der Interpretationen - zu keiner allgemein akzeptierten Lösung geführt.

Interpretation stellvertretender Verstärkung

KOHLBERG (1969, p. 442) unterscheidet nicht ausdrücklich zwischen direkter und stellvertretender Verstärkung; beide Prozesse sind seiner Meinung nach gleichmäßig irrelevant für imitatives Verhalten, da allein kognitive Prozesse wichtig seien. GEWIRTZ (1971) lehnt Begriffe wie stellvertretende Verstärkung und Selbst-Verstärkung prinzipiell ab: es handele sich dabei nicht um eigenständige, sondern um aus früheren Lernvorgängen abgeleitete Prozesse, die durch intermittierende externe Verstärkung aufrechterhalten würden.

BANDURA (1971 a) schreibt stellvertretender Verstärkung dagegen einen vergleichbaren Effekt zu wie direkter; dabei geht er auf verschiedene Funktionen stellvertretender Verstärkung ein (p. 239 ff.): sie informiere darüber, mit welcher Wahrscheinlichkeit bestimmte Reaktionen belohnt würden und beeinflusse dadurch auch selektiv die Aufmerksamkeit; die Antizipation von Verstärkung wirke motivierend auf den Beobachter und diene als Anreiz für ähnliches Verhalten; bei der Beobachtung der emotionalen Reaktion des Modells bei Belohnung könne es zu klassischer Konditionierung von Emotionen kommen. BANDURA (1971 b, p. 50) zitiert verschiedene experimentelle Belege für seine Interpretation (BERGER & JOHANSSON 1968; BRUNING 1965; ROSENBAUM & BRUNING 1966). Vergleiche der relativen Wirksamkeit von direkter und stellvertretender Verstärkung - wie z.B. bei KANFER & MARSTON (1963) - hält er für wenig sinnvoll, da diese Effekte bei der praktischen Anwendung kaum zu isolieren seien, sondern interagierten.

Generalisierte Imitation und Beibehalten von Imitation ohne Verstärkung

Phänomene wie die offensichtliche Wirksamkeit der Beobachtung einer Verstärkung des Modells werden aus der Sicht operanter Lerntheoretiker unter Hinweis auf die Verstärkungsgeschichte mit dem Konzept der generalisierten Imitation erklärt. GEWIRTZ (1971) wirft BANDURA eine ahistorische Betrachtungsweise vor, da er frühere Verstärkungen für imitatives Verhalten nicht berücksichtige und aus dem Auftreten nicht extern verstärkter

imitativer Reaktionen fälschlich schließe, direkte Verstärkung sei für das Imitationslernen nicht notwendig.

Wie es nach ausreichenden Erfahrungen mit Belohnung für imitatives Verhalten auch zur Imitation unbelohnter Verhaltensweisen kommen kann, versuchen BAER und Mitarbeiter (1964; 1967) mit ihren Experimenten zu demonstrieren. Die Interpretation ihrer Befunde ist aber bereits unter den Lerntheoretikern umstritten: Während BAER vermutet, Verhaltensähnlichkeit erhalte durch wiederholte Belohnungserfahrung einen sekundären Verstärkungswert, nimmt GEWIRTZ an, daß eine Generalisierung auf ähnliche Reaktionsklassen erfolge, für deren Aufrechterhaltung intermittierende externe Verstärkung notwendig sei.

Die von BAER u.a. demonstrierte generalisierte Imitation wird von anderen Autoren mit mangelnder Diskriminierungsfähigkeit zwischen verstärkten und unverstärkten Reaktionen (BANDURA & BARAB 1971) erklärt oder als Setting-Effekt ausgewiesen. Wenn die Auswahl zwischen der Imitation verstärkter und unverstärkter Reaktionen besteht oder die ausdrückliche Instruktion gegeben wird, nur verstärkte Reaktionen zu imitieren, verschwindet der Effekt der generalisierten Imitation (BUFFORD 1971; PETERSON u.a. 1971; STEINMAN 1970 a, b; STEINMAN & BOYCE 1971; WAXLER & YARROW 1970). Nach KUHN (1973, p. 171) tritt der Effekt bei BAER u.a. nur deshalb auf, weil die untersuchten Kinder Imitation als der experimentellen Situation angemessenes Verhalten interpretierten.

Bedeutung kognitiver Stadien

Die Bedeutung von Entwicklungsstadien beim Imitationslernen wird von vielen Autoren zwar nicht explizit geleugnet; sie wird jedoch nur von den Vertretern der kognitiven Entwicklungstheorie ausdrücklich thematisiert. Diese Autoren nehmen nicht nur eine allgemeine Altersabhängigkeit des Imitationslernens an, sondern machen darüberhinaus präzise Aussagen über optimale Beziehungen zwischen den kognitiven Strukturen von Modell (verhalten) und Beobachter: ein Modellinhalt werde dann mit größter Wahrscheinlichkeit imitiert, wenn er einen mäßigen

Fortschritt gegenüber dem Niveau des Beobachters darstelle. Anderen kognitiven Theoretikern wie ARONFREED und BANDURA wird vorgeworfen, daß sie die verschiedenen Stadien der Imitation nicht genügend berücksichtigten (KOHLBERG 1969, p. 429).

Einen experimentellen Nachweis der Bedeutung kognitiver Stadien versuchen KUHN (1972) und COWAN u.a. (1969). In Entgegnung auf BANDURA & McDONALD (1963) soll demonstriert werden, daß "progressive" Verhaltensweisen eher und dauerhafter imitiert werden als "regressive". BANDURA (1969 c) hält die angeführten Belege jedoch für unzureichend.

Obwohl eine Bindung des Imitationslernens an kognitive Entwicklungsstufen im Sinne PIAGETs nach wie vor kontrovers beurteilt wird, gibt es zahlreiche Hinweise auf eine allgemeine Entwicklungs- bzw. Altersabhängigkeit des Modellernens. Kinder verschiedenen Alters unterscheiden sich in ihrer Imitationsrate, wenn bestimmte Verbalisierungsbedingungen vorliegen (COATES & HARTUP 1969), wenn stellvertretend verstärkt wird (FERNANDEZ & LIEBERT 1970) oder wenn die Aufgabe Vertrautheit mit bestimmten Sprachregeln voraussetzt (LIEBERT u.a. 1969 b).

Einflüsse der Untersuchungssituation

Es sollte bereits bei der Darstellung der Kontroversen deutlich geworden sein, daß leichte Veränderungen im Versuchsaufbau ausreichen, um bestimmte Effekte zu provozieren oder verschwinden zu lassen. Einige Experimente befassen sich speziell mit den Auswirkungen von "awareness" (HAMILTON u.a. 1970) oder "demand characteristics" (GRUSEC 1972). Heftige Kritik an möglichen Laborartefakten äußert vor allem KUHN (1973): nach Auseinandersetzungen mit den experimentellen Anordnungen von ARONFREED, BANDURA und GEWIRTZ kommt sie zu dem allgemeinen Schluß, daß die meisten Interpretationen für Imitationsverhalten deshalb nicht zuträfen, weil "sich das Kind so zu verhalten versucht, wie es nach seiner Meinung der Situation, in der es sich befindet, am angemessendsten sei" (p. 170). Bei der üblichen Fixierung auf die Labor-

situation und der Vernachlässigung der Untersuchung von Imitation unter natürlichen Bedingungen sei das Übersehen dieser naheliegenden kognitiven Interpretation allerdings nicht verwunderlich. Auch RENNERT (1974) äußert den Verdacht, daß ein Teil der bisherigen Ergebnisse zum Modellernen ein Laborprodukt sei, und hält es deshalb für sinnvoller, mehr mit Felduntersuchungen und quasibiotischen Versuchsanordnungen zu arbeiten.

2.2.4. Schematisierung "typischer" Experimente

Obwohl die meisten Kontroversen unter Bezug auf empirische Befunde geführt werden, lassen sich keine allgemeinen Entscheidungen treffen. Dafür sind u.a. Unterschiede in den für verschiedene Theoretiker "typischen" Versuchsanordnungen verantwortlich, die einen direkten Vergleich der Ergebnisse nicht zulassen. Zur Illustration dieser Behauptung werden Experimente dargestellt, die einerseits für die empirische Absicherung der jeweiligen Theorie wesentlich, die aber andererseits von Vertretern anderer Positionen kritisiert worden sind, sei es durch variierte Replikationen, sei es durch Alternativerklärungen für angeblich demonstrierte Fakten.

MILLER & DOLLARD (1941): Imitation als instrumentelle Reaktion

> In einer Zwei-Wahl-Lernaufgabe sollen Kindergartenkinder lernen, entsprechend den gegebenen Kontingenzen ein gleichaltriges Modell zu imitieren. Es finden dazu mehrere Lerndurchgänge statt, die je eine Beobachtungsphase (S^D), eine Ausführungsphase (R) und eine Belohnungsphase (S^r) enthalten. Die Tatsache, daß fast alle Versuchspersonen das Kriterium (fehlerlose Imitation in mehreren Durchgängen hintereinander) erreichen, wird als Beleg dafür angesehen, daß auch für Imitationslernen instrumentelle Lernprinzipien gelten.

In späteren Untersuchungen ist gezeigt worden, daß alle von MILLER & DOLLARD als notwendig betrachteten Elemente des Imitationslernens modifizierbar sind. McDAVID (1964) weist eine ähnliche Wirksamkeit für nichtsoziale Hinweisreize nach (Veränderung von S^D); LANGER u.a. (1972) zeigen, daß bei geeigneter vorheriger Information der Versuchspersonen der

gleiche Lernerfolg auch ohne Übungsphase eintritt (Veränderung von R); BANDURA & HUSTON (1961) schließlich stellten fest, daß nichtinstrumentelles Imitationsverhalten auch ohne Verstärkung auftritt (Veränderung von S^r).

BAER & SHERMAN (1964): Nachweis generalisierter Imitation

Es soll gezeigt werden, daß Kindergartenkinder, die für die Imitation einer Puppe belohnt werden, auch Reaktionen der Puppe imitieren, für die sie nicht verstärkt worden sind. Nach Erhebung einer Baseline für spontane Imitation wird die Verstärkungsbedingung angesetzt, die mehrfach durchlaufen wird. Veränderungen in der Imitationsrate gegenüber der Baseline gelten als Kriterium für Imitation. Jeder Durchgang besteht aus der Aufforderung zur Imitation bei gleichzeitiger Darbietung des Modellverhaltens (prompting + S^D), dem Verhalten des Beobachters (R) und gegebenenfalls einer verbalen Anerkennung (S^r). Typisch ist die Einbettung einer unverstärkten Reaktion in drei verstärkte. Die Tatsache, daß auch bei dieser Reaktion Imitation auftritt, wird als Beleg für eine generalisierte Imitationstendenz gewertet.

Daß diese Interpretation umstritten ist, wurde bereits erwähnt (2.2.3., S. 63): Durch Variation der Ähnlichkeit zwischen verstärkten und unverstärkten Reaktionen (BANDURA & BARAB 1971), durch besondere situative Manipulationen (STEINMAN 1970 a, b) oder durch Veränderungen der Auslöse- und Verstärkungsbedingungen (WAXLER & YARROW 1970) verändert sich auch die generalisierte Imitationstendenz.

ARONFREED (1969 b): Bedeutung affektiver Veränderung

Es soll gezeigt werden, daß Schulkinder eher Reaktionen imitieren, die im Zusammenhang mit positiven affektiven Veränderungen dargeboten, als solche, die mit negativen affektiven Veränderungen assoziiert worden sind. Dazu nehmen Kinder an einer Klassifikationsaufgabe teil, deren Richtigkeit ihnen über mehrere Kanäle rückgemeldet wird: durch Aufleuchten eines Lichts, durch eine kurze Pause, durch die (bestätigende oder berichtigende) Klassifikation eines Versuchsleiter-Modells, das während der Klassifikation irrelevante Handbewegungen macht, und durch zusätzliche verbale und materielle Belohnung von Seiten des Modells. Diese Rückmeldungsbedingungen werden so variiert, daß demonstriert werden kann, daß nur die Kopplung der Handbewegungen an die als affektiv positiv erlebten "richtigen" Wahlen gegenüber der Assoziation mit den als affektiv negativ erlebten "falschen" Wahlen zu einer besonders

häufigen Imitation dieser Handbewegungen führt, wenn die Kinder anschließend in einer Testphase selbst Versuchsleiterfunktionen wahrnehmen.

Die von ARONFREED gewählte Anordnung ist so speziell und kompliziert, daß die gegen seine Interpretation vorgebrachten Einwände bisher nur auf theoretischer Ebene liegen und empirisch nicht abgesichert sind. KUHN (1973) wendet gegen das Vorgehen ein, daß der Bedingungsvergleich verzerrt sei, weil das Ergebnis bereits durch die Art der Klassifikationsaufgabe mitdeterminiert worden sei: die Kinder konnten die Handbewegungen bei "falschen" Wahlen schon deshalb kaum imitieren, weil sie nur äußerst selten Antworten "ihrer" Versuchspersonen als falsch einstuften. BANDURA (1971 b) wendet allgemeiner ein, es ginge gar nicht nur darum zu zeigen, daß Affektivität beim Imitationslernen von Bedeutung sei - das sei gar nicht bestritten - vielmehr hätte ARONFREED darüberhinaus zeigen müssen, daß Imitation ohne affektive Kopplungen unmöglich sei. ARONFREEDs Anordnung ist aber auch schon deshalb problematisch, weil affektive Veränderung als "Zusammenhang mit richtiger Wahl" operationalisiert wurde, was nicht ohne weiteres einleuchtend ist.

BANDURA (1965 a): Trennung von Erwerb und Verhalten

Die Untersuchung soll zeigen, daß unterschiedliche Verstärkungsbedingungen für aggressive Modelle bei Kindergartenkindern, die diese Modelle beobachten, zwar zu Unterschieden im offenen Imitationsverhalten, nicht aber zu Unterschieden im Imitationslernen führen. Nach einer Beobachtungsphase werden deshalb zwei Nachtestphasen durchgeführt. Bei der ersten, die "Verhalten" messen soll, werden keine besonderen Anreizbedingungen für imitative Reaktionen geboten; in der zweiten, die Aufschluß über den "Erwerb" geben soll, werden imitative Reaktionen ausdrücklich gefordert und verstärkt.

Die Operationalisierung von "Erwerb" ist dabei sehr umstritten. LANGER u.a. (1972) und KUHN (1973) machen geltend, daß der Erwerb imitativer Verhaltensweisen prinzipiell nicht beobachtbar sei. BANDURA habe nur nachgewiesen, daß das Auftreten imitativer Reaktionen unter verschiedenen Anreiz- bzw. Instruktionsbedingungen variiere. Nach GEWIRTZ (1971)

wirkt die Beobachtung der Verstärkungsbedingungen, denen das Modell unterliegt, in der ersten Nachtestphase als Hinweisreiz für wahrscheinliche Verhaltenskonsequenzen; durch die situativen Veränderungen in der zweiten Nachtestsituation, in der Belohnungen für Imitation allgemein angekündigt und verteilt würden, würden solche Hinweisreize jedoch irrelevant, so daß die ursprünglich beobachteten Gruppenunterschiede nivelliert würden.

KUHN (1973): Bedeutung kognitiver Stadien

> Es soll gezeigt werden, daß Kinder einer bestimmten Entwicklungsstufe am ehesten ein Modell imitieren, dessen Verhaltensweisen gegenüber ihren eigenen spontan gezeigten einen mittleren strukturellen Fortschritt darstellen. Dazu wird in einer "diagnostischen Phase" zunächst das kognitive Stadium der Kinder festgestellt. In der Beobachtungsphase werden Modelle dargeboten, die auf einer gleichen Stufe stehen, etwas oder sehr "fortgeschritten" oder leicht "regressiv" im Vergleich zu den Beobachtern sind. In zwei - zeitlich verschobenen - Nachtestphasen wird ermittelt, wie sehr das Kind seine Reaktionen denen des Modells angepaßt hat und wie dauerhaft diese Anpassungserscheinungen sind. Die besondere Effektivität des "leicht fortgeschrittenen" Modells wird als Beleg für die Annahmen der kognitiven Entwicklungstheorie gewertet.

Bei einer gröberen Kategorisierung der Entwicklungsstufen in nur zwei Klassen (z.B. bei der bloßen Unterscheidung zwischen einer Orientierung moralischer Bewertungen an Effekten oder Intentionen von Handlungen) zeigt sich die Bedeutung kognitiver Stadien sehr viel weniger eindeutig (BANDURA & McDONALD 1963; vgl. COWAN u.a. 1969).

2.2.5. Beurteilungskriterien für die Auswahl einer Theorie

Die vorangegangene Darstellung exemplarischer Experimente sollte sowohl die Abhängigkeit der Ergebnisse zum Imitationslernen von den jeweiligen experimentellen Anordnungen (vgl. THELEN & RENNIE 1972, p. 104) als auch die Offenheit der Befunde gegenüber alternativen Interpretationen zeigen. Eine grundsätzliche Entscheidung zugunsten einer theoretischen Position kann aufgrund der vorhandenen Empirie damit kaum stattfinden; ebenso problematisch stellen sich die Entscheidungsmöglichkeiten auf theoretischem Niveau dar. Es ist nicht a priori evident, wie notwendig und/oder berechtigt die von

verschiedenen Theoretikern verwendeten Konstrukte sind, die zur Erklärung beobachtbarer Phänomene wie der Selektivität des Imitationslernens oder der Imitation ohne Übungsphase und offensichtliche Verstärkung herangezogen werden. Der Rekurs auf die Verstärkungsvorgeschichte oder eine Tendenz zur generalisierten Imitation ist dabei ebenso als Konstrukt aufzufassen wie die Einführung affektiver oder kognitiver Kategorien, die strenge Lerntheoretiker eben wegen ihrer Konstrukteigenschaften ablehnen.

FOSS (1965) klassifiziert allgemeine Erklärungssysteme und versucht auf diese Weise, zu einer Wertung verschiedener Ansätze zum Imitationslernen zu kommen. Er warnt dabei einerseits vor einer Übergeneralisierung von Laborbefunden (p. 191), andererseits vor einer Überbetonung des Sparsamkeitsaxioms bei der Beurteilung theoretischer Positionen (p. 195). Dieses viel strapazierte Axiom könne darüber hinwegtäuschen, daß objektiv eine Vielfalt von Wirkmechanismen vorliege, der "sparsame" Einheitserklärungen nicht gerecht würden. FOSS kommt zu dem Schluß, daß alle bisher vorliegenden verhaltenstheoretischen Erklärungen zu Imitations- und Identifikationsphänomenen zu global seien und man deshalb spezifischere Erklärungsansätze für verschiedene Bereiche brauche.

Dieser Forderung entsprechend werden hier einige Beurteilungskriterien für Imitationstheorien herausgearbeitet, die eine spezifisch an der vorliegenden Fragestellung orientierte Entscheidung ermöglichen sollen. Es wird dabei weniger gezeigt, warum verschiedene Ansätze diese Kriterien nicht erfüllen, sondern vor allem der Nachweis geführt, daß das Konzept von BANDURA die sich aus der Fragestellung ergebenden (Minimal-)Forderungen erfüllt. Dabei werden folgende Kriterien berücksichtigt:

1. Generalität bzw. Reichweite der Theorien;
2. Berücksichtigung mediatorischer Prozesse;
3. Bezug zum Modell-Inhalt "Solidarität".

zu 1) Unter Generalität und Reichweite sollen verschiedene Forderungen verstanden werden: a) die prinzipielle Anwendbarkeit auf verschiedene Personengruppen; b) die prinzipielle Anwendbarkeit bei komplexen "abstrakten" Verhaltensweisen, deren Imitation nicht topographisch genau, sondern in funktionaler Entsprechung erfolgt; c) die prinzipielle Anwendbarkeit bei Verhalten, das nicht nur für die Testsituation im Labor, sondern auch für die Alltagssituation der Beobachter Bedeutung hat und damit komplexen Motivationsbedingungen unterliegt.

zu 2) Eine so verstandene Generalität kann nur von einer Theorie erreicht werden, die mediatorische Prozesse ausdrücklich berücksichtigt, da wichtige kognitive und motivationale Variablen in reine S-R-Theorien nicht hinreichend integrierbar sind.

zu 3) Über diese allgemeinen Anforderungen hinaus sollte es möglich sein, einen deutlichen Bezug der theoretischen Konzepte zum Modell-Inhalt "Solidarität" herzustellen. Dabei kann natürlich nicht erwartet werden, daß für diesen Inhalt bereits spezielle theoretische oder empirische Aussagen vorliegen, zumal eine nach Inhalten differenzierte Betrachtung von Imitationsmechanismen insgesamt noch aussteht (KUHN 1973, p. 166; MÜNKEL 1972, p. 166).

2.2.6. BANDURAs Konzept als Grundlage der Arbeit

Die allgemeine und spezielle Eignung der Theorie von BANDURA für die vorliegende Fragestellung ist bereits eingangs (1.4.) festgestellt worden. Insbesondere der Bezug der von BANDURA postulierten Effekte des Modellernens zum Lerninhalt "Solidarität" wurde dabei so ausführlich hergestellt, daß an dieser Stelle nur darauf verwiesen wird (vgl. S. 10).

Aber auch die beiden anderen Kriterien werden im wesentlichen erfüllt: BANDURA geht bewußt von einer Generalität des Beobachtungslernens aus, was sich sowohl in seinen theoretischen Formulierungen, als vor allem auch in seinen Experimenten niederschlägt (vgl. 2.2.7.). Modellernen im Sinne BANDURAs wurde bei verschiedenen Personengruppen - auch bei Erwachsenen - gezeigt und ist nicht auf kindliche Sozialisationsphänomene beschränkt (wie teilweise bei ARONFREED und KOHLBERG); es wurden nicht nur topographische Entsprechungen einfacher motorischer und verbaler Verhaltensweisen modelliert, sondern bei vielen teilweise komplexen Verhaltensweisen Steigerungen der Reaktionsrate und funktionale Anpassungen durch

Beobachtungslernen erreicht; schließlich wurde - wenn auch leider nur in seltenen Fällen - Verhalten modelliert, das eine Bedeutung für Alltagssituationen der Beobachter hatte (besonders im klinisch-therapeutischen und Rehabilitationsbereich).

Die Einbeziehung komplexer und alltagsrelevanter Verhaltensweisen steht in engem Zusammenhang mit der Einführung von Konstrukten über mediatorische Prozesse: "Eine Berücksichtigung kognitiver und/oder motivationaler Variablen scheint ... unerläßlich, wenn komplexe Verhaltensweisen durch Beobachtung gelernt werden sollen" (MÜNKEL 1972, p. 89). BANDURA trägt dieser Forderung durch die Ausformulierung eines Systems von Subprozessen Rechnung, die als Mediatoren zwischen den beobachteten Ereignissen und den imitativen Reaktionen fungieren (vgl. 2.2.2., S. 55).

BANDURAs Theorie erfüllt damit die von der vorliegenden Fragestellung aus festgelegten Beurteilungskriterien. Vorhandene theoretische Alternativen erweisen sich demgegenüber entweder als zu mechanistisch, weil sie keine Einbeziehung mediatorischer Konzepte gestatten (Verstärkungstheorien), oder sie entsprechen dem Kriterium der Generalität nicht, weil sie ausschließlich für spezifische Altersgruppen (kognitive Entwicklungstheorie) oder spezifische Inhalte (affektive Feedback-Theorien) formuliert sind.

Trotz der relativen Überlegenheit lassen sich jedoch gegen BANDURAs Imitationskonzept auch Einwände vorbringen. BANDURAs Versuch einer Integration zwischen Assoziations-, Verstärkungs- und kognitiven Theorien ist insgesamt positiv zu werten, problematisch daran ist jedoch die selbstverständliche Übernahme eines allgemeinen Verstärkungskonzepts für die Ausführung imitativer Reaktionen: imitatives Verhalten wird als abhängig von (direkten, stellvertretenden oder selbstinduzierten) Verstärkern betrachtet. Damit ist - neben allgemeinen Problemen des Verstärkungsbegriffs - die Gefahr verbunden, die Bedeutung kognitiver Faktoren zumindest in der Ver-

haltensphase zu unterschätzen (vgl. KLIX 1973[2], Kap. 6; KUHN 1973, p. 173).

Für den Verhaltenserwerb werden kognitive und motivationale Faktoren in gleicher Weise hervorgehoben, zusätzlich wird die Forderung nach Kontiguität aufgestellt (z.B. bei der Entstehung der bildhaften und verbalen Repräsentationssysteme). Bei der Darstellung der Subprozesse werden ebenfalls die Interaktionen zwischen kognitiven und motivationalen Faktoren berücksichtigt; eine Präzisierung dieser Wirkzusammenhänge wäre jedoch wünschenswert. Es wird postuliert, Aufmerksamkeitsprozesse beeinflußten Behaltensprozesse und seien selbst wiederum von Modell-, Beobachter- und situativen Variablen abhängig; dabei fehlen jedoch Aussagen über das relative Gewicht der einzelnen Einflußfaktoren innerhalb des Imitationsprozesses. Eine Präzisierung der kognitiven und motivationalen Bedingungen, die für den Effekt des Beobachtungslernens jeweils verantwortlich sind, würde genauere Voraussagen darüber ermöglichen, welche Modellverhaltensweisen von welchen Beobachtern in welchen Situationen mit mehr oder weniger großer Wahrscheinlichkeit gelernt und imitiert würden. Bisher geben jedoch leider weder Theorie noch Empirie ausreichende Hinweise auf systematische Interaktionen zwischen Modellen, Beobachtern, Situationen und Inhalten, obgleich die Notwendigkeit einer intensiven Erforschung dieser Zusammenhänge verschiedentlich betont wurde (KOHLBERG 1969, p. 435; KUHN 1973, p. 166; MÜNKEL 1972).

Das Fehlen gezielter Hypothesen zu solchen Interaktionen, die in einem Ableitungszusammenhang mit der Gesamttheorie stehen müßten, schlägt sich im Bereich der experimentellen Forschung in einer Vielzahl nur lose miteinander verbundener Arbeiten nieder, die oft mehr zur Verwirrung als zum Aufbau eines einheitlichen empirisch fundierten Theoriensystems beitragen. Die Generalisierbarkeit der vorliegenden Befunde ist damit recht skeptisch zu bewerten (vgl. 2.2.8).

2.2.7. Übersicht über ausgewählte experimentelle Befunde

Zusammenstellungen von Arbeiten aus dem Gebiet des Imitationslernens gibt es bereits vielfach. FLANDERS (1968) und MÜNKEL (1972) vermitteln einen Überblick über den gesamten Bereich des Modellernens. Angesichts der sprunghaft angestiegenen Zahl von Einzelarbeiten ist eine solche übergreifende Zusammenschau heute kaum noch möglich; es liegen jedoch einige Sammelreferate zu Teilbereichen des Imitationslernens vor: VOGL (1974) referiert Imitationsexperimente, die in Zusammenhang mit Verhaltensmodifikation stehen; AKAMATSU & THELEN (1974) berichten über Imitation und Beobachtermerkmale; THELEN & RENNIE (1972) über den Einfluß stellvertretender Verstärkung auf Imitationsverhalten. BRYAN & LONDON (1970) geben eine Übersicht über den Einfluß von Verhaltensmodellen (und anderen Variablen) auf altruistisches Verhalten; BRYAN & SCHWARTZ (1971) gehen spezifisch auf den Einfluß symbolischer Modelle auf aggressives und prosoziales Verhalten ein. Mit der Auswirkung von Medienmodellen auf aggressives Verhalten beschäftigt sich GORANSON (1970).

Hier sollen vor allem Bereiche des Imitationslernens berücksichtigt werden, die in Zusammenhang mit der Fragestellung gebracht werden können:

- Generalität von Beobachtungslernen;
- Bedeutung mediatorischer Prozesse (besonders "rehearsal");
- Verstärkungsbedingungen (besonders stellvertretende Verstärkung);
- Modellmerkmale;
- Einsatz mehrerer Modelle ("multiple modeling");
- Generalisierungsbedingungen;
- Stabilität von Beobachtungslernen.

Generalität von Beobachtungslernen

Die Generalität von Beobachtungslernen bezieht sich auf mindestens drei unterscheidbare Bereiche: die Anwendbarkeit dieses Lernmodells bei unterschiedlichen Personengruppen, bei unterschiedlichen Lerninhalten (mit entsprechend verschiedenen Kriterien) und bei unterschiedlichem Situationsbezug.

Die Anwendbarkeit des Imitationskonzepts auf verschiedene Personen- bzw. Altersgruppen ist weniger selbstverständlich, als man annehmen könnte. Da die meisten Imitationstheorien im Rahmen entwicklungspsychologischer Fragestellungen entwickelt wurden, wurde auch der weit überwiegende Teil der empirischen Arbeiten mit Kindern - oft im Kindergartenalter - durchgeführt. Häufig wurden gestörte oder retardierte Kinder untersucht, um die Vorerfahrung mit Imitation gering zu halten (BAER u.a. 1967; BANDURA & BARAB 1971; WALTERS & WILLOWS 1968).

Dennoch kann die Übertragbarkeit von Lernen am Modell - zumindest in der Formulierung von BANDURA - auf Lernvorgänge bei Erwachsenen kaum bezweifelt werden. Erwachsene Versuchspersonen, bei denen die Wirksamkeit von Imitationslernen nachgewiesen wurde, waren überwiegend Studenten (BRAUN 1972; GEER & TURTELTAUB 1967; HARRIS & FISHER 1973; BARON 1970), aber auch andere leicht zugängliche Personengruppen wie Strafgefangene (HARTMANN 1969; STUMPFHAUZER 1972; THELEN & FRYREAR 1971 a) und Rekruten (WHEELER & ARROWOOD 1966). Einige Feldstudien wurden auch mit unausgelesenen Passanten durchgeführt (HORNSTEIN u.a. 1968; LEFKOWITZ u.a. 1955). Ähnliches Imitationsverhalten bei verschiedenen Personengruppen (männlichen Krankenhauspatienten, männlichen Hochschülern und jungen Frauen) stellten - für aggressives Verhalten - WALTERS & LLEWELLYN THOMAS (1963) fest (vgl. LITROWNIK 1972).

Fast noch eindrucksvoller ist die Anwendbarkeit bei verschiedenen Inhalten belegt. Kriterien für erfolgreiche Übernahme von Modellinhalten waren dabei entsprechend der Vielfalt der Inhalte recht unterschiedlich: topographisch genaue Verhaltensreproduktionen (BANDURA & HUSTON 1961), allgemeine Steigerungen der Verhaltensklasse (besonders bei aggressivem Verhalten: BARON 1971 a, b; BERKOWITZ 1965) und funktionale Verhaltensentsprechungen (HORNSTEIN u.a. 1968; MASTERS & BRANCH 1969; ROSENHAN & WHITE 1967).

Die Modellinhalte bestehen zwar teilweise in recht einfachen motorischen oder verbalen Verhaltensweisen - besonders wenn als Versuchspersonen kleine Kinder gewählt wurden - es gibt aber Belege dafür, daß auch komplexere Verhaltensweisen und sogar abstrakte Verhaltensstile modellierbar sind (vgl. MÜNKEL 1972, p. 91 ff.). Schwerpunktmäßig wurden untersucht: Imitation aggressiven Verhaltens (BARON & LAWTON 1972; HANRATTY u.a. 1972; KUHN u.a. 1967), Imitation prosozialen Verhaltens (ARONFREED & PASKAL 1966; GRUSEC 1972; HARRIS 1971; LIEBERT u.a. 1969 a; MASOR u.a. 1973) und Imitation selbststeuernden Verhaltens (BANDURA & MISCHEL 1965; HILDEBRANDT u.a. 1973; MISCHEL & LIEBERT 1966).

Diese Verhaltensklassen wurden dabei in unterschiedlicher Weise operationalisiert: aggressives Verhalten als physische Aggression gegen Plastikpuppen (BANDURA & HUSTON 1961), als Schockstärke und -dauer (BARON 1971 a, b; BERKOWITZ 1965) oder als verbale Aggression gegen einen Frustrator oder den Versuchsleiter (WHEELER & CAGGIULA 1966); prosoziales Verhalten als Steigerung von Mitleidsverhalten (ARONFREED & PASKAL 1966), als altruistisches Verhalten (HARTUP & COATES 1967), als Teilnahme an einem karitativen Projekt (JOHNSON & NEALE 1970), als Geschenk an ein benachteiligtes Modell (LIEBERT u.a. 1969 a), als Spenden (ROSENHAN & WHITE 1967) oder allgemein als "helping" (MASOR u.a. 1973); und schließlich selbststeuerndes Verhalten als Übernahme ungünstiger Selbstverstärkungsraten (BANDURA & KUPERS 1964), als Toleranz gegenüber Belohnungsaufschub (GRUSEC & MISCHEL 1966) oder als Selbstkritik (ARONFREED u.a. 1963).

Weiterhin wurde die Auswirkung von Verhaltensmodellen auf die Lösung von Leistungsaufgaben untersucht, und zwar bei Diskriminationsaufgaben (CARROLL u.a. 1971; KANAREFF & LANZETTA 1958; LIEBERT & ALLEN 1969; McDAVID 1962), Rateaufgaben (O'CONNELL 1965; ROSENBAUM & TUCKER 1962), Wortassoziationen (MASTERS & BRANCH 1969) bzw. verbaler Konditionierung (PHILLIPS 1968, 1969; KANFER & MARSTON 1963; MARSTON 1966), Anagrammen (SARASON 1972), Labyrinthaufgaben (CRAIG 1967; JAS-

PERSE & v. HEKKEN 1971; MUSSEN & PARKER 1965; ROSENBAUM 1967) und beim Erlernen der Taubstummensprache (GERST 1971).

Daneben wurden aber auch recht komplexe Fähigkeiten mit Erfolg modelliert: die Verwendung bestimmter syntaktischer Stile (BANDURA & HARRIS 1966; ROSENTHAL u.a. 1970) und bestimmter Sprachregeln (LIEBERT u.a. 1969 b) sowie kognitiver Stile (DENNEY 1972 a, b; WAGNER 1974), das Festsetzen eines Anspruchsniveaus (BEE & COLLE 1968) und Problemlösungsstile wie Flexibilität (HARRIS & FISHER 1973) und Kreativität (FIEDLER & WINDHEUSER 1974; HARRIS & EVANS 1973). Ohne auf die vielfältigen Befunde im einzelnen einzugehen - die angeführten Arbeiten stellen ohnehin nur eine kleine Auswahl dar - läßt sich zusammenfassend feststellen, daß die Wirksamkeit von Modelleinflüssen in allen genannten Bereichen bestätigt werden konnte und damit an der inhaltlichen Generalität von Modellernen kaum zu zweifeln ist (vgl. MÜNKEL 1972, p. 93).

Für die vorliegende Fragestellung sind vor allem jene Arbeiten interessant, die sich mit der Übernahme von Einstellungen und Bewertungen sowie dem Abbau von Hemmungen befassen. Die Aufteilung in die Übernahme von Verhalten einerseits und die Übernahme von Einstellungen und Bewertungen andererseits ist ziemlich willkürlich: "Selbstkritik" könnte z.B. als Einstellung statt als selbststeuerndes Verhalten angesehen werden. Im übrigen kann angenommen werden, daß der Lernprozeß bei Einstellungen und Verhalten prinzipiell gleich abläuft. Als spezielle Belege für die Wirksamkeit von Imitationslernen im Einstellungsbereich werden Arbeiten zur Übernahme moralischer Beurteilungskategorien angeführt (BANDURA & McDONALD 1963; COWAN u.a. 1969; PRENTICE 1972); auch Einstellungen zu bestimmten Silben können modelliert werden (KANEKAR 1973).

Der Abbau von Hemmungen durch Modellbeobachtung wurde ebenfalls vielfach nachgewiesen: Hundephobien (BANDURA u.a. 1967 a; BANDURA & MENLOVE 1968; HILL u.a. 1968) und Schlangenphobien (BANDURA, BLANCHARD, & RITTER 1969; GEER & TURTELTAUB 1967; MEICHENBAUM 1971) werden durch Beobachtung furchtloser Modelle

reduziert. Modellbeobachtung kann auch zur verstärkten Betrachtung tabuisierter sexueller Reize (WALTERS u.a. 1964), zum Essen vorher abgelehnter Gemüsesorten (HARRIS & BAUDIN 1972) sowie zu gesteigerter Äußerung persönlicher Probleme in Interviews (DOSTER 1972; MARLATT 1970) oder Sensitivity-Gruppen (McDONALD u.a. 1972) führen, außerdem allgemein zum Übertreten bestehender Verbote (KIMBRELL & BLAKE 1958; LEFKOWITZ u.a. 1955; WALTERS u.a. 1963).

Zwar befassen sich einige Arbeiten mit der situativen Generalisierung von Imitationslernen, es gibt jedoch kaum systematische Untersuchungen über Unterschiede beim Imitationslernen und -verhalten in Labor- und Alltagssituationen. Dieser Mangel wurde wiederholt kritisiert (FOSS 1965, p. 191; KOHLBERG 1969, p. 404; KUHN 1973, p. 166). Trotz einiger bereits vorliegender Hinweise auf die prinzipielle Anwendbarkeit von Modellernen auf alltagsrelevante Situationen (BANDURA 1965 c: therapeutischer Einsatz; SARASON & GANZER 1973: Rehabilitation jugendlicher Delinquenten) ist folgender Auffassung von MÜNKEL (1972, p. 96) zuzustimmen: "Soweit es um die Imitation sozial erwünschten bzw. unerwünschten Verhaltens geht, sollte man sich darüber im klaren sein, daß die Belohnungs- und Straferwartungen für die Imitation solcher Verhaltensweisen in einer experimentellen Situation mit denen unter Alltagsbedingungen kaum vergleichbar sein dürften. Generalisierungen aus den Ergebnissen von Modeling-Experimenten auf nicht experimentelle Situationen sind daher m.E. ohne eine Kontrolle der Bekräftigungserwartungen nicht möglich."

Bedeutung mediatorischer Prozesse

Nach BANDURA (1971 b, p. 24) sind zwischen Modellbeobachtung und Ausführung imitativer Reaktionen verschiedene Prozesse geschaltet: die "motorische Wiedergabefähigkeit" ist dabei im vorliegenden Zusammenhang weniger wichtig, den "motivationalen Prozessen" wird ein eigener Abschnitt (Verstärkungsbedingungen) gewidmet.

Aufmerksamkeit gegenüber den bedeutsamen Aspekten des Modellverhaltens ist eine wesentliche Bedingung für erfolgreiches Modellernen (BANDURA 1971 b, p. 16); sie wird von Eigenschaften des Modells, des Beobachters und der Situation beeinflußt. Wegen der mangelnden Klärung der Beziehungen zwischen diesen aufmerksamkeitsverändernden Variablen kann bislang nur relativ wenig über den Effekt der Aufmerksamkeit auf die Lern- und Behaltensleistungen beim Imitationslernen gesagt werden (MÜNKEL 1972, p. 185 f.). Nur in wenigen Arbeiten wurde die Aufmerksamkeit direkt modelliert; meist liegt den Untersuchungen zu diesem Komplex die Annahme zugrunde, daß stellvertretende Verstärkung oder die Ähnlichkeit des Beobachters mit dem Modell indirekt auch die Motivation und die Aufmerkdamkeit beeinflussen. Dabei muß die Versuchsanordnung natürlich sicherstellen, daß die potentiell aufmerksamkeitssteuernden Effekte bereits vor der Modellbeobachtung wirksam werden (MISCHEL & GRUSEC 1966).

Die wenigen Studien mit direkter Manipulation von Aufmerksamkeit kommen zu widersprüchlichen Befunden: BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE (1966) konnten keine Auswirkungen feststellen, wenn die Versuchspersonen vorher darüber informiert wurden, daß sie das beobachtete Verhalten später reproduzieren müßten. Sie vermuten, daß der aufmerksamkeitsfördernde Effekt dieser Voreinstellung durch eine gleichzeitig bei den Versuchspersonen aktivierte Leistungsangst nivelliert werde. BANDURA & HARRIS (1966) fanden dagegen, daß ungewöhnliche syntaktische Konstruktionen nur dann erfolgreich modelliert werden konnten, wenn das Modellverhalten mit Aufmerksamkeits- und Verstärkungsvariablen kombiniert wurde.

In einem Versuch, den relativen Effekt dieser Variablengruppen zu isolieren, fand LaFLEUR (1971), daß Studenten einer Aufforderung, sich über Berufsmöglichkeiten zu informieren, eher nachkamen, wenn der - schriftlichen und mit Comicszenen illustrierten - Modelldarstellung aufmerksamkeitsfördernde "Preorganizer" vorangestellt waren; zusätzliche stellvertretende Verstärkung hatte dagegen keinen Effekt. Die Rolle von Auf-

merksamkeitsprozessen wird teilweise auch von Autoren betont, die bei reiner Modelldarbietung keinen Effekt erzielen konnten; so schreibt GOFF (1972): "Reine Modellbeobachtung reicht zum Hervorrufen imitativen Verhaltens nicht aus. Um die Imitation komplexer Reaktionen zu erzielen, müssen Verstärkungs- und Aufmerksamkeitsvariablen systematisch eingesetzt werden" (Übers. d. Verf.).

Obwohl die Wirkweise von Aufmerksamkeit einer weiteren Klärung bedarf, kann wohl für die eigene Arbeit von der Überlegung ausgegangen werden, daß es für eine optimale Modellwirkung günstig ist, bereits vor der Modellbeobachtung die Aufmerksamkeit der Beobachter dadurch zu steuern, daß wichtige Aspekte des Modellverhaltens akzentuiert und Hinweise auf spätere Modellverstärkung gegeben werden. Daneben sollten aufmerksamkeitsfördernde Aspekte der Modélleigenschaften beachtet werden.

BANDURA (1971 b, p. 17 ff.) erklärt das Auftreten von Imitation ohne die Möglichkeit zu direkter Reproduktion mithilfe von Speicherungsprozessen. Seiner Meinung nach werden bei der Modellbeobachtung weniger spezifische S-R-Kopplungen gelernt (BANDURA & JEFFERY 1973, p. 122), als symbolische Repräsentationen des Modellverhaltens - bildhafte oder verbale - erworben. Das Vorhandensein zentraler Informationsverarbeitungsprozesse muß nach BANDURA nicht allein aus dem Imitationsverhalten geschlossen werden, sondern ist durch die unabhängige Manipulation der daran beteiligten Kodierungs-, Organisations- und Memorierungsprozesse zu demonstrieren.

So läßt sich in verschiedenen Studien die Bedeutung verbaler Kodierungen des Modellverhaltens während der Beobachtung zeigen. Personen, die zur Verbalisierung angehalten werden, reproduzieren später mehr imitative Reaktionen als andere unter "reinem" Modelleinfluß (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1966; FLANDERS & THISLETHWAITE 1968). FRIEDMAN (1972, p. 43) vermutet allerdings, bei solchen Anordnungen würden nicht "interne Mechanismen", sondern die offenen Verbalisierungen mani-

puliert. COATES & HARTUP (1969) halten den Effekt verbaler Kodierungen für altersabhängig, weil ältere Kinder spontan kodierten, so daß die Aufforderung dazu keinen zusätzlichen Gewinn brächte. In anderen Untersuchungen zeigte sich jedoch, daß auch ältere Kinder (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1966; TSUJIMOTO & LIEBERT 1971) und sogar Erwachsene (BANDURA & JEFFERY 1973; GERST 1971) von Verbalisierung profitieren können.

Verbalisierungen führen möglicherweise zu einer besseren Strukturierung des Modellverhaltens; diese kann auch durch eine entsprechende Akzentuierung vor der Beobachtung (LIEBERT & ALLEN 1967; LIEBERT u.a. 1969 a) oder durch Verbalisierungen des Modells (McMAINS u.a. 1969) erfolgen. In einem Fall konnte sogar gezeigt werden, daß "aktive" Verbalisierung (durch den Beobachter selbst) weniger wirksam ist als "passive" (ROSENBAUM 1967). Das wird erklärlich, wenn man Verbalisierung - besonders bei bestimmten Aufgabenarten - als konkurrierende Variable zur Beobachtung auffaßt: Bewußt induzierte konkurrierende Aktivitäten haben sich nämlich auch in anderem Zusammenhang als Störgrößen erwiesen (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1966). Auch die Aufforderung zu symbolischer Kodierung nach der Modellbeobachtung kann die Reproduktion des Modellverhaltens differentiell beeinflussen. GERST (1971) wies nach, daß beim Erlernen von Taubstummenzeichen das Bilden begrifflicher Abstraktionen (labeling) für einen unmittelbar folgenden Reproduktionstest wirksamer war als eine genaue Verhaltensbeschreibung, und einige Zeit später war "Labeling" auch einer lebhaften bildlichen Vorstellung überlegen. Alle drei genannten Kodierungsvariationen waren wesentlich wirksamer als das - konkurrierende - Lösen von Rechenaufgaben.

Die Rolle von Kodierungen zeigt sich auch darin, daß die Behaltensleistung für das kodierte Modellverhalten nur dann ansteigt, wenn der Kode behalten worden ist. Eine Kodierung nach Ablauf der Modellbeobachtung kann auch unter dem Aspekt von Memorieren gesehen werden. Solche "Rehearsal"-Prozesse sind nach BANDURA & JEFFERY (1973) in offen-motorischer oder

verdeckt-symbolischer Form möglich und beeinflussen sowohl die sofortige als auch die spätere Reproduktion. In ihrer Untersuchung zeigte sich darüberhinaus, daß Memorieren nur dann zur erfolgreichen Reproduktion des Modellverhaltens beiträgt, wenn vorher entsprechend kodiert wurde.

In den genannten Arbeiten über Kodierungs- und Memorierungsbedingungen wurden ausschließlich Bewegungsabfolgen gespeichert, so daß keine Aussagen über die Wirksamkeit dieser Prozesse bei anderen Inhalten möglich sind. Einiges scheint daran dennoch von allgemeinerer Bedeutung: BANDURA (1971 b, p. 21) weist ausdrücklich auf die aktive Rolle des Beobachters beim Modellernen hin; Kodieren bedeute aktive Transformation, Klassifikation und Organisation des Beobachteten, nicht bloßes Speichern isomorpher Verhaltensrepräsentationen; ebenso sei Memorieren keine reine Wiederholung, sondern ein weiterer Verarbeitungsprozeß. BANDURA nimmt weiterhin an, daß besonders bei komplexeren Verhaltensweisen gemeinsame Eigenschaften des Modellverhaltens abstrahiert würden, so daß über das Herstellen höherrangiger Kodes eine gewisse Generalität erreicht werden könne.

Beim vorliegenden Lerninhalt "Solidarität" spielen vermutlich Verarbeitungs- und Abstraktionsprozesse eine wichtige Rolle, entsprechend sorgfältig wäre der Memorierungsprozeß zu gestalten. Das kann durch die Möglichkeit zu einer anschließenden Diskussion gewährleistet werden, in der das Gesehene verarbeitet werden kann, indem zusätzliche Kodierungshilfen und Wiederholungsmöglichkeiten geboten werden. Während der Beobachtung wäre die Verbalisierung besser von den Modellen zu übernehmen, da Verbalisierungen der Beobachter als Störgrößen wirken könnten. In einer Diskussion würde nicht nur das Ziel verfolgt, das beobachtete Verhalten besser zu organisieren; außerdem wäre der Zusammenhang des Modellverhaltens mit relevanten Vorerfahrungen der Beobachter herzustellen, da ja nicht nur versuchsimmanentes, sondern alltagsrelevantes Verhalten modelliert werden soll. Bereits 1946 wurde von MAY darauf hingewiesen, daß der Effekt von Lehrfilmen dadurch zu vergrößern sei, daß man vor der Filmbetrachtung die Aufmerksamkeit ent-

sprechend lenke, zur Verbalisierung auffordere und anschließend in Gruppen diskutiere (zum Einfluß von Gruppendiskussionen auf Entscheidungsprozesse vgl. auch LEWIN 1958[3]).

Nach BANDURA (1971 b, p. 41 f.) spielt die Art der Informationsvermittlung keine entscheidende Rolle für das Imitationslernen: " Es wird angenommen, daß der grundlegende Angleichungsprozeß immer gleich ist, unabhängig davon, ob das gewünschte Verhalten durch Worte, Bilder oder Handlungen übertragen wird" (Übers. d. Verf.). Deshalb kann auch "Imitation ohne Modell", d.h. die Darbietung bestimmter Verhaltensweisen ohne soziale Vermittlung - z.B. durch an Nylonfäden vorgenommene Objektmanipulationen (FOUTS & PARTON 1969; DUBANOSKI & PARTON 1968) - wirksam sein.

Von größerer Bedeutung ist jedoch die Frage, ob symbolisch vermittelte Modelle ebenso wirksam sind wie reale. Es besteht kein Zweifel daran, daß Filmmodelle wirksam sein können - verschiedene Untersuchungen haben das nachgewiesen - in Frage steht nur ihre relative Wirksamkeit. Während sich in einigen Arbeiten kein Unterschied zwischen realen und Filmmodellen zeigte (BANDURA, ROSS, & ROSS 1963 a; HARRIS & BAUDIN 1972; KLINGER 1967), ergab sich in anderen eine Überlegenheit der realen Modelle (ALLEN & LIEBERT 1969 a; BANDURA & MENLOVE 1968; GRUSEC & SKUBISKI 1970), besonders hinsichtlich der Stabilität des modellierten Verhaltens (BANDURA & MISCHEL 1965). BANDURA (1971 b) vermutet, reale Modelle seien immer dann überlegen, wenn Hemmungen gegen das Modellverhalten abgebaut werden müßten. Das bedeutet jedoch nicht, daß Filmmodelle in solchen Zusammenhängen - z.B. bei der Löschung von Phobien - wirkungslos sind (HILL u.a. 1968).

Es scheint wichtig zu sein, ob die Modelle das geforderte Verhalten selbst zeigen oder nur verbal fordern. So zeigten WOLF & CHEYNE (1972), daß Widerstände gegen Regelverletzungen zwar gleich gut von realen und filmischen Verhaltensmodellen modelliert wurden, weniger gut jedoch von realen nur verba-

lisierenden Modellen. FRIEDMAN (1968, 1971) fand beim Training assertiven Verhaltens keinen Unterschied zwischen assertiven Modellen und assertiven verbalen (Modell-)Beschreibungen. MASTERS & DRISCOLL (1971) verglichen die Wirkung von Erzählungen, in denen entweder aktiv handelnde oder passiv vorfindende oder keine Modelle vorkamen, und fanden keinen Unterschied. Sie schließen daraus, daß Modelle über die reine Informationsvermittlung hinaus keinen Effekt hätten, was in Gegensatz zu der von BANDURA (1971 b, p. 44) geäußerten Ansicht steht, die Informationsfunktion von Modellen werde durch starke emotionale und bewertende Konsequenzen der Modellbeobachtung ergänzt.

Diese Annahme versuchen vor allem jene Arbeiten zu überprüfen, die den relativen Effekt von Modellbeobachtung vs. Instruktion untersuchen. Für BANDURA haben solche Untersuchungen jedoch nur begrenzten Wert, weil verbales Modeling sich nur graduell - in der Ausdrücklichkeit der Anforderungen - von Instruktionen unterscheide. Die vorliegenden Ergebnisse zu dieser Frage sind widersprüchlich. ALTMAN u.a. (1972) fanden - bei Retardierten - sowohl Instruktion als auch Modellbeobachtung erfolglos; McMAINS u.a. (1969) fanden beim Erwerb von Selbstbelohnungsstandards beide Verfahrensweisen effektiv und in ihrer Wirkung additiv; WHALEN (1969) zeigte die Überlegenheit von Modellernen bei der Übernahme bestimmter verbaler Reaktionen in Diskussionen, während sich nach GREEN & MARLATT (1972) in einer ähnlichen Aufgabe Instruktionen als wirksamer erwiesen, was MASTERS & BRANCH (1969) - für Wortassoziationen - bestätigten. Demnach gibt es keine allgemeinen Erkenntnisse darüber, in welchen Fällen Instruktionen und in welchen Fällen Modellbeobachtungen wirksamer sind. Die Art des modellierten Verhaltens scheint auch hier von Bedeutung (MÜNKEL 1972, p. 116); insgesamt ist die Wirksamkeit aller hier erwähnten Vermittlungsarten gut belegt (FLANDERS 1968, p. 327).

Wenn - wie in der vorliegenden Untersuchung - vermutlich Hemmungen gegen das modellierte Verhalten wirksam sind,

sind reale Modelle zu bevorzugen. Eine praktikablere Alternative zu dieser wahrscheinlich unrealisierbaren Forderung wären Filmmodelle, denen per Instruktion ein hoher Realitätsgrad zugeschrieben werden sollte. Die im Film mögliche Kombination visueller und verbaler Informationsvermittlung dürfte wirksamer sein als die Vermittlung derselben Modellinformation über nur einen Kanal (RENNERT 1973).

Verstärkungsbedingungen

Entsprechend der theoretischen Bedeutung des Verstärkungsproblems (vgl. 2.2.3., S. 61) gibt es eine Vielzahl empirischer Arbeiten, die die absolute oder relative Wirksamkeit verschiedener Verstärkungsbedingungen nachweisen sollen. Im folgenden wird daraus nur eine knappe Auswahl getroffen; lediglich die Befunde zur Wirksamkeit stellvertretender Verstärkung werden ausführlicher dargestellt.

Die Wirksamkeit "reiner" Modellbeobachtung ohne Verstärkung wurde durch zahlreiche Studien belegt (BANDURA, ROSS, & ROSS 1961; GRUSEC & SKUBISKI 1970; KANFER & MARSTON 1963; LaFLEUR & JOHNSON 1972; ROSS 1970); nur verhältnismäßig wenige Untersuchungen konnten den Effekt nicht nachweisen (GOFF 1972). Die Erklärung, dem Effekt liege allein die aktivitätssteigernde Wirkung von Modellbeobachtungen zugrunde, wurde experimentell nicht unterstützt (PARTON & DUBANOSKI 1969). Verschiedene Autoren nehmen an, Modellbeobachtungen übermittelten verhaltensrelevante Information, sei es durch implizite Aufforderungen zur Imitation, durch Hinweise auf angemessenes Verhalten oder durch Orientierungshilfen in ambivalenten Situationen (KUHN 1973; MÜNKEL 1972, p. 87 ff.). Bei komplexen Verhaltensweisen ist ein Modell-Effekt jedoch leichter zu erreichen, wenn neben kognitiven auch motivationale (verstärkende) Variablen einbezogen werden (WHALEN 1969).

Die Wirksamkeit direkter Verstärkung ist ebenfalls gut belegt. Direkte Belohnung mit materiellen oder sozialen Verstärkern fördert die Imitationswahrscheinlichkeit (BAER u.a. 1964; KANAREFF & LANZETTA 1958, 1960 a, b; PETERSON & WHITEHURST

1971; WAXLER & YARROW 1970), allerdings nur dann, wenn für die Imitation selbst und nicht für den Effekt der Imitation belohnt wird (BISESE 1966). Die Befunde zur Wirksamkeit direkter Strafe sind nicht so eindeutig, weil der Erfolg zusätzlich z.B. vom Ausmaß des Anreizes für imitatives Verhalten abhängig ist (MÜNKEL 1972, p. 56 f.).

Vergleiche über die relative Wirksamkeit verschiedener Verstärkungsbedingungen sind häufig methodisch problematisch: die Möglichkeit direkter Verstärkung ist an das Auftreten des gewünschten Verhaltens gebunden, während stellvertretende Verstärkung systematisch eingesetzt werden kann; die Ergebnisse der Vergleichsuntersuchungen sind nicht eindeutig. So läßt sich nicht durchgehend sagen, ob stellvertretende oder direkte Belohnungen wirksamer sind bzw. ob eine zusätzlich zur stellvertretenden Belohnung verabreichte direkte Belohnung auch einen zusätzlichen Effekt hat. Einige Arbeiten lassen auf eine vergleichbare Effektivität beider Verstärkungsbedingungen schließen (BANDURA & McDONALD 1963; HOLLAND 1970; KANFER & MARSTON 1963; MARSTON & KANFER 1963), andere fanden jedoch einen zusätzlichen Effekt von direkter Verstärkung gegenüber nur stellvertretender (BOURDON 1968; PHILLIPS u.a. 1969) oder einen zusätzlichen Effekt von stellvertretender Verstärkung gegenüber nur direkter (CLARK 1965; MARLATT 1970). MÜNKEL (1972, p. 72) kommt zu dem Schluß, die Mehrzahl der Befunde spräche für die Annahme, daß stellvertretende Verstärkung allein den gleichen Effekt habe wie in der Kombination mit zusätzlicher direkter Verstärkung. Das scheint auch hinsichtlich der Löschungsresistenz von stellvertretend und direkt verstärkten Imitationsreaktionen zu gelten (BRAUN 1972).

Die Möglichkeit, allein über eine Belohnung des Verhaltensmodells - stellvertretende Verstärkung - die Imitationswahrscheinlichkeit zu erhöhen, wurde vielfach experimentell bestätigt (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 a, b; BANDURA, ROSS, & ROSS 1963 c; LIEBERT & FERNANDEZ 1970 a, b; MARSTON 1966;

ROSENBAUM & TUCKER 1962). Dagegen sprechen jedoch einige von THELEN & RENNIE (1972, p. 89 ff.) referierte Untersuchungen. Die Beobachtung von (nicht negativen) Verhaltenskonsequenzen für Modelle kann auch zur stellvertretenden Löschung bei Phobien oder allgemein bei gehemmten Verhaltensweisen erfolgreich eingesetzt werden (BANDURA u.a. 1969; BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 a; BANDURA & MENLOVE 1968; BLANCHARD 1969; O'CONNOR 1969). Untersuchungen über die Wirksamkeit partieller stellvertretender Verstärkung (BISESE 1966; MARSTON 1965; MARSTON & KANFER 1963) und die Löschungsresistenz stellvertretend verstärkter Reaktionen (BERGER & JOHANSSON 1968; HAMILTON 1970) lassen überwiegend den Schluß zu, daß stellvertretende Verstärkung in vergleichbarer Weise wirkt wie direkte Verstärkung (vgl. MÜNKEL 1972, p. 82 f.). Dafür spricht auch der Nachweis der Überlegenheit sozialverbaler über materielle stellvertretende Verstärkung (NEUWEISSENFELS 1972), da diese Relation auch für direkte Verstärkung in vergleichbaren Untersuchungen nachgewiesen wurde (McGRADE 1966; ZIGLER & KANZER 1962).

Andererseits zeigen Untersuchungen, die keine Imitationsförderung durch stellvertretende Verstärkung finden konnten (ELLIOTT & VASTA 1970; HARRIS 1970; ROSEKRANS 1967; THELEN & SOLTZ 1969), daß die Wirksamkeit dieser Verstärkungsart an bestimmte Bedingungen geknüpft ist. So muß stellvertretende Verstärkung - wie auch direkte - verhaltenskontingent gegeben werden; nicht-kontingente stellvertretende Verstärkung behindert Imitationslernen (PHILLIPS 1969). Nach HAMILTON u.a. (1970) muß die Kontingenz zwischen imitativen Verhaltensweisen und Belohnung nicht nur vorhanden, sondern den Beobachtern auch bewußt sein. Je eindeutiger klar ist, für welches Verhalten das Modell belohnt wird, desto wahrscheinlicher ist die Imitation dieses Verhaltens durch den Beobachter (McDAVID 1962).

Neben kognitiven Faktoren spielt auch die Motivation der Beobachter zur Imitation des Verhaltens eine Rolle (HAMILTON u.a. 1970). So sind Personen mit einem hohen Bedürfnis nach

Anerkennung eher bereit zu imitieren - um damit die Anerkennung des Versuchsleiters zu gewinnen - als Personen mit geringerem Anerkennungsbedürfnis (MARLOWE u.a. 1964). Inwieweit positiv belohnte Modelle die Beobachter zur Nachahmung motivieren, scheint mit Eigenschaften der Modelle zusammenzuhängen: weiße Modelle, die für aggressives Verhalten belohnt werden, werden von Negerkindern nicht imitiert (THELEN & SOLTZ 1969; vgl. auch THELEN & FRYREAR 1971; THELEN u.a. 1973).

Nach LIEBERT & FERNANDEZ (1969 b) beeinflußt auch der Grad der Komplexität des Modellverhaltens das Ausmaß der Wirksamkeit stellvertretender Verstärkung: während bei geringer Komplexität nur äußerst geringe Effekte stellvertretender Verstärkung auftreten, wird der Effekt bei hoher Komplexität sehr deutlich. Das deckt sich mit der Auffassung von WHALEN (1969), daß gerade bei komplexen Aufgaben Verstärkungsbedingungen - gegenüber "reiner" Beobachtung - eine Rolle spielen.

LERNER & WEISS (1972) versuchten die Frage zu beantworten, ob die Wirksamkeit stellvertretender Verstärkung auf die Größe der Belohnung oder auf die Reaktion des Modells auf diese Belohnung zurückzuführen sei. Sie fanden, daß die Belohnungshöhe keinen Beitrag zum Effekt leistet, vielmehr stellvertretende Belohnung über die affektive Reaktion des Modells wirkt. Dieser Befund erklärt zugleich, warum sich die Wirksamkeit stellvertretender Belohnung mit den unterschiedlichsten Verstärkern gleich gut nachweisen ließ: mit einfacher Rückmeldung über den Aufgabenerfolg (BISESE 1966; ROSENBAUM & TUCKER 1962) ebensogut wie mit Lob durch den Versuchsleiter (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 a; MARSTON 1966), Zuwendung durch die Mutter (WALTERS & PARKE 1965) oder Süßigkeiten (BANDURA 1965 a).

Nicht nur Verstärkungsbedingungen während der Modellbeobachtung, sondern auch die Anreizbedingungen in der Ausführungssituation können die Wahrscheinlichkeit imitativer Reaktionen erhöhen: Unter maximalen Anreizbedingungen wird

auch die Imitationsrate maximiert (BANDURA 1965 a; HICKS 1965; MISCHEL & GRUSEC 1966). Dieser Effekt zeigt sich jedoch nicht in allen Untersuchungen (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1966).

Obwohl "reine" Modellbeobachtung sich als wirksam erwiesen hat, lassen die referierten Ergebnisse darauf schließen, daß beim Modellieren komplexer Verhaltensweisen - unter die "Solidarität" zweifellos gezählt werden muß - Verstärkungsbedingungen zusätzlich genutzt werden sollten. Dabei kann anstelle des Beobachters mit gleicher Erfolgsaussicht auch das Modell verstärkt werden. Es kommt weniger auf die Höhe der Belohnung für das Modell als auf die positive affektive Reaktion des Modells an. Damit die motivierenden Faktoren stellvertretender Verstärkung wirksam werden können, muß dem Beobachter klar sein, für welches Verhalten das Modell belohnt wird (THELEN & RENNIE 1972, p. 104).

Modellmerkmale

Die durchgehende Beobachtung, daß Modelle mit bestimmten - meist gesellschaftlich anerkannten - Eigenschaften eher imitiert werden als Modelle ohne solche Eigenschaften, wird allgemein mit verstärkungsgeschichtlichen Erfahrungen der Beobachter erklärt (MÜNKEL 1972, p. 96 f.). Einige in diesem Zusammenhang untersuchte Variablen wie Wärme und Freundlichkeit (nurturance) sind im Hinblick auf die Arbeit mit Erwachsenen irrelevant.

Auch die Variable der Macht des Modells, die als vergangene (HETHERINGTON & FRANKIE 1967), gegenwärtige (GRUSEC 1966) oder zukünftige (MISCHEL & GRUSEC 1966) Kontrolle des Modells über den Beobachter operationalisiert wurde, bezieht sich in der ursprünglichen Form auf Imitation bei Kindern. Es konnte aber gezeigt werden, daß Macht im Sinne von Kompetenz ("expert power" nach FRENCH & RAVEN 1959) die Imitationswahrscheinlichkeit auch bei Erwachsenen erhöhen kann (ALLEN & LIEBERT 1969 b; BARON 1970; BURNSTEIN u.a. 1961; LIEBERT & ALLEN 1969; PATEL & GORDON 1960). Dabei wirkt wahrscheinlich nicht nur eine ausdrücklich zugeschriebene Kompetenz imitationsfördernd, sondern auch die vom Beobachter aus dem Erfolg des Modells (d.h. stellvertretender Verstärkung) erschlossene.

Eng mit der Macht verbunden ist der Status des Modells, der teils durch Kleidung oder Besitzstand, teils durch das Alter operationalisiert worden ist. Während die Befunde zum Effekt verschiedener Altersgruppen (Erwachsene vs. Gleichaltrige) von Modellen auf die Imitationsbereitschaft bei Kindern widersprüchlich sind (BANDURA & KUPERS 1964; BERGER 1971; COHEN 1971; HICKS 1965), zeigt sich in den Untersuchungen mit Erwachsenen durchgehend ein imitationsfördernder Effekt von hohem Status (LEFKOWITZ u.a. 1955).

Die Bedeutung des Geschlechts eines Modells ist noch nicht endgültig geklärt: es wurden verschiedene Interaktionen mit anderen Variablen wie dem Geschlecht des Beobachters oder der zu imitierenden Verhaltensweise gefunden (BANDURA, ROSS, & ROSS 1961, 1963 a, b; HICKS 1965; PHILLIPS u.a. 1969). FRYREAR & THELEN (1969) vermuten aufgrund ihrer Ergebnisse, daß gleichgeschlechtige Modelle dann mehr imitiert werden, wenn sie geschlechtsangemessenes Verhalten zeigen.

Modelle, denen vom Beobachter Attraktion im Sinne von Beliebtheit zugeschrieben wird, werden im allgemeinen mehr imitiert als weniger attraktive Modelle (BURDICK & BURNESS 1958; COHN u.a. 1961; GROSSER u.a. 1951; SAMPSON & INSKO 1964); andere Autoren fanden allerdings diesen Zusammenhang nicht (FESHBACH 1967; WILLIS 1963) bzw. keine eindeutig interpretierbaren Effekte (ROSENHAN & WHITE 1967).

Über den Zusammenhang von Attraktion und Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter gibt es widersprüchliche Aussagen: einmal wird Ähnlichkeit als Voraussetzung für Attraktion betrachtet, einmal als deren Folge. Die Experimente zur Auswirkung von Ähnlichkeit auf das Imitationsverhalten befassen sich meist wenig mit diesem theoretischen Zusammenhang, sondern induzieren den Grad der Ähnlichkeit zwischen Modell und Beobachter durch in der Instruktion enthaltene Mitteilungen über ähnliche Eigenschaften und Einstellungen. Derart induzierte Ähnlichkeitsbeziehungen wirken meist positiv auf den Grad der Imitation (DOVE & McREYNOLDS 1972; HORNSTEIN u.a. 1968;

RICKARD & LATTAL 1967; ROSEKRANS 1967; STOTLAND u.a. 1961; WALDMAN & BARON 1971). Nach BARON (1970) finden sich allerdings Interaktionen zwischen zugeschriebener bzw. subjektiv wahrgenommener Ähnlichkeit und der Kompetenz des Modells: Ähnlichkeit wirkt nur bei kompetenten Modellen imitationsfördernd. Interessant ist, daß objektiv vorhandene Ähnlichkeiten - wie gleiches Alter - die Imitation nicht unbedingt positiv beeinflussen. BANDURA (1969 a) meint deshalb, nicht Ähnlichkeit sei die entscheidende Variable, sondern die Vorerfahrung der Beobachter mit der Imitation ähnlicher und unähnlicher Modelle. Insgesamt läßt sich sagen, daß "Ähnlichkeit" an sich eine allzu abstrakte Variable ist: sie muß jeweils in ihrer Beziehung zur Art des zu imitierenden Verhaltens und zur spezifischen Imitationssituation gesehen werden (vgl. MÜNKEL 1972, p. 127).

Allgemeine Aussagen über die Wirksamkeit bestimmter Modellmerkmale lassen sich aus den bisherigen Ergebnissen kaum ableiten; es scheint vielmehr wichtig, jeweils für spezifische Personen, Inhalte und Situationen die optimalen Modelle herauszufinden. Im Zusammenhang mit der vorliegenden Fragestellung scheint die Vermutung gerechtfertigt, daß die Modelle verschiedene Eigenschaften verbinden sollten: Kompetenz (zugeschriebener und aus stellvertretender Verstärkung zu erschließender Erfolg), Status (Bekleidung bestimmter Ämter, besondere Aktivität) und Attraktion (Ähnlichkeit in Variablen wie Geschlecht, Alter, Beruf). Auf keinen Fall sollten die Beobachter die Modelle und die Modellsituationen als fremd erleben, weil die stellvertretende Belohnung dann - statt motivierend zu wirken - als Hinweisreiz auf Strafe interpretiert werden könnte ("Die können sich das erlauben, ich nicht", vgl. THELEN & SOLTZ 1969).

Einsatz mehrerer Modelle

Die meisten Experimente mit mehreren Modellen untersuchen die Frage, welches unter verschiedenen inkonsistenten Modellen am meisten imitiert wird. Damit soll eine Selektionsmöglichkeit im Experiment geboten werden, die den natürlichen Sozialisationsbedingungen möglichst weitgehend entspricht. Inhalt

des Imitationslernens ist in den meisten dieser Arbeiten das Einhalten bzw. Verletzen strikter Selbstbelohnungsstandards. Schon ein einziges abweichendes Modell scheint auszureichen, um die Beobachter zu Normverletzungen anzuregen (ALLEN & LIEBERT 1969 a; BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 b; BANDURA & WHALEN 1966; HILL & LIEBERT 1968; McMAINS & LIEBERT 1968), zwei abweichende Modelle sind allerdings effektiver als ein abweichendes und ein gehorsames Modell (McMAINS & LIEBERT 1968). Ob sich die Beobachter im Falle von Inkongruenz eher an Instruktionen (MISCHEL & LIEBERT 1966; ROSENHAN u.a. 1968) oder eher am Modellverhalten (BRYAN & WALBEK 1970 a, b) orientieren, scheint u.a. von der Strenge der Instruktion abhängig zu sein. Für aggressives Verhalten zeigte BARON (1971 b), daß aggressive Modelle an Wirksamkeit einbüßen, wenn vor ihrer Darbietung bereits ein nicht-aggressives Modell gezeigt wurde. HILDEBRANDT u.a. (1973) wiesen nach, daß Imitationsverhalten dann am meisten gefördert wird, wenn sowohl die Anweisung als auch das Verhalten von zwei Modellen kongruent sind.

Nur relativ wenige Arbeiten vergleichen den Einfluß eines Modells mit dem mehrerer konsistenter Modelle. Daß Wiederholungen wichtiger Verhaltensweisen zu verstärktem imitativen Lernerfolg führen, vermutete bereits MAY (1946): Aufgabeninhalt war das Erlangen manueller Fertigkeiten (Gewehre auseinanderzunehmen). LIEBERT & FERNANDEZ (1970 c) fanden, daß nach der Beobachtung mehrerer konsistenter Modelle eine gesetzte Norm präziser imitiert wird. Über den momentan imitationssteigernden Effekt mehrerer Modelle hinaus, scheint das so gelernte Verhalten auch langfristig erfolgreicher zu sein (BANDURA & MENLOVE 1968; BRITT 1971).

Insgesamt scheint es sinnvoll, davon auszugehen, daß mehrere gleichartige Modelle mehr Imitation bewirken können als nur ein Modell. Dabei ist unklar, ob dieser Effekt allein durch die wiederholte Darbietung der gleichen Information bewirkt wird, die dann besser verarbeitet werden kann, oder ob die leicht variierte Wiederholung einen zusätzlichen Beitrag in

Richtung einer erleichterten Generalisierung des Imitationslernens leistet.

Generalisierungsbedingungen

Eine Situationsgeneralisierung für imitatives Verhalten wurde wiederholt nachgewiesen. Die an einem Modell gelernte Bereitschaft zur Imitation kann auf andere Modelle übertragen werden (BAER 1966; MILLER & DOLLARD 1941, Exp. 3 und 8; WAXLER & YARROW 1970; ZAHN & YARROW 1968). RESNICK (1966) fand, daß die Wahrscheinlichkeit einer solchen Generalisierung eine Funktion der Bekräftigungsrate vor dem Modellwechsel ist. Nach MASTERS & MORRIS (1971) ist der Grad der Generalisation von einem weiblichen auf ein männliches Modell bei aggressivem Verhalten abhängig von der Kontingenz der Verstärkung für Imitation durch das erste Modell.

Die Generalisierung über die ursprüngliche Lernsituation hinaus wurde ebenfalls verschiedentlich bestätigt (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 a; BANDURA & MENLOVE 1968; HARRIS 1971; MEYERSON 1966; MISCHEL & GRUSEC 1966; MISCHEL & LIEBERT 1966; ROSENTHAL u.a. 1970; WALTERS & AMOROSO 1967). Andere Autoren fanden dagegen keine situative Generalisierung (DEBUS 1970; DOVE & McREYNOLDS 1972; ELLIOTT & VASTA 1970; WAXLER & YARROW 1970). Diese Diskrepanzen sind möglicherweise damit zu erklären, daß in den Untersuchungen ein unterschiedlicher Grad an Generalisierung erwartet wurde. Einige Untersuchungen sprechen nämlich dafür, daß die Bereitschaft zur Generalisierung proportional zur situativen Ähnlichkeit ansteigt (CRONER & WILLIS 1961; GREENWALD & ALBERT 1968; PARTON & DUBANOSKI 1969). Es ist allerdings nicht geklärt, welche situativen Faktoren für die Konstituierung von "Ähnlichkeit" ausschlaggebend sind (MÜNKEL 1972, p. 174).

Mögliche Nachteile einer indiskriminierten Situationsgeneralisierung wurden von LUCHINS & LUCHINS (1961 a, b) gezeigt: In der ursprünglichen Beobachtungssituation kann eine so starke Imitationstendenz gelernt werden, daß diese auch dann auf andere Situationen übertragen wird, wenn dort imitatives Ver-

halten nicht angemessen ist; der damit demonstrierte "Einstellungs-Effekt" behindert adäquate Problemlösungen (vgl. ROSENBAUM & ARENSON 1967). Dieser Effekt kann allerdings vermieden werden, wenn dem Beobachter nicht nur die Modellverhaltensweisen gezeigt werden, sondern seine Aufmerksamkeit auch auf die für das Modell wichtigen Hinweisreize gelenkt wird (CHURCH 1957; WILSON 1958).

In einer der wenigen Arbeiten zu einer Reaktionsgeneralisierung gelang es STUMPFHAUZER (1972) zu zeigen, daß männliche Gefangene eine durch Imitation gelernte Tendenz, Belohnungen aufzuschieben - operationalisiert durch die Bevorzugung größerer Belohnungen nach einem zeitlichen Aufschub gegenüber sofort verabreichten kleineren Belohnungen - auch auf zwei verschiedene Arten von Sparsamkeitsverhalten generalisieren.

Bei den Arbeiten zur generalisierten Imitation handelt es sich weniger um Demonstrationen von Situations- oder Reaktionsgeneralisierungen als um generalisierte Belohnungserwartungen (vgl. MÜNKEL 1972, p. 172). In mehreren Untersuchungen konnte gezeigt werden, daß nach hinreichender Erfahrung mit Bekräftigung für die Imitation eines Modells auch Verhaltensweisen dieses Modells imitiert werden, für die nicht direkt verstärkt wurde (BAER 1966; BAER & SHERMAN 1964; BAER u.a. 1967; BRIGHAM & SHERMAN 1968; METZ 1965; PARTON 1970; WAXLER & YARROW 1970; ZAHN & YARROW 1968). Strittig ist nicht das Phänomen selbst, sondern seine Interpretation.

Es herrscht die Ansicht vor, "setting events" seien für generalisierte Imitation von großer Bedeutung (STEINMAN 1970 b). So zeigte RENNIE (1971), daß vor allem eine geeignete Instruktion wichtig ist; Verstärkung hatte keinen zusätzlichen Effekt, auch trat keine Extinktion auf. Nach EPSTEIN u.a. (1973) ist Stimuluskontrolle (die deutliche Unterscheidbarkeit von S^D und S^Δ) für die differentielle Imitation wichtiger als Verstärkungskontrolle. Als weitere bedeutsame Variable fanden PETERSON & WHITEHURST (1971) die Anwesenheit bzw. Abwesenheit des Versuchsleiters (vgl. PETERSON u.a.

1971). Eine Restriktion der Generalisierung auf topographisch ähnliches Verhalten wurde von GARCIA u.a. (1971) beobachtet.

Wenn eine möglichst weite situative Generalisierung von Imitationslernen beabsichtigt wird, müssen die situativen Gegebenheiten der Lernsituation denen der Ausführungssituation so weit wie möglich angepaßt werden. Starre Übertragunseffekte können wahrscheinlich dadurch ausgeschlossen werden, daß die Imitation nicht "blind" gefordert wird, sondern dem Beobachter bewußt gemacht wird, auf welche situativen Hinweisreize das Modell reagiert. Unter welchen Bedingungen nicht nur eine angemessene Anpassung an situative Reize, sondern auch eine Flexibilität des imitativen Verhaltens (d.h. eine Reaktionsgeneralisierung) zu erwarten ist, kann bisher nicht gesagt werden. Die Untersuchungen zur generalisierten Imitation zeigen zwar Übertragungen der Imitation auf andere Reaktionen, stehen jedoch in einem allzu spezifischen Kontext, der keine Aussagen über eine allgemeinere Verhaltensflexibilität zuläßt.

Stabilität von Beobachtungslernen

Die Frage nach der Stabilität imitativen Verhaltens stellt sich im Zusammenhang mit der Einschätzung der Effizienz dieser Lernmethode. MÜNKEL (1972, p. 175) vermutet bereits vor der Analyse der vorliegenden Untersuchungen, daß die Frage nach der Stabilität nicht generell zu beantworten sei: sie sei nämlich abhängig von der Bedeutung und Funktion, die das gelernte Verhalten für den Beobachter habe, und von den damit verbundenen Übungsmöglichkeiten und Verstärkungserfahrungen in der Zwischenzeit. Entsprechend widersprüchlich sind auch die empirischen Befunde: Einige Untersuchungen wiesen Langzeitwirkungen von Modellbeobachtung - nach einer Woche oder mehreren Monaten - nach; Inhalte waren die Löschung von Hundephobien (BANDURA, GRUSEC, & MENLOVE 1967 a; BANDURA & MENLOVE 1968), die Art des moralischen Urteils (LeFURGY & WOLOSHIN 1968), Belohnungsaufschub (STUMPFHAUZER 1972), Selbstkritik nach Mißerfolg (THELEN 1970) und die Produktion bestimmter Satzkonstruktionen (ODOM u.a. 1969). Gegen Stabilität spricht

die Arbeit von DEBUS (1970), der bereits nach einigen Wochen bei impulsiven Kindern keinen Effekt der Beobachtung reflexiver Modelle mehr fand.

In einigen Untersuchungen wurde der Langzeiteffekt in Abhängigkeit von verschiedenen anderen Bedingungen gemessen. So stellten COWAN u.a. (1969) und DWORKIN (1968) fest, daß beim Modellieren von moralischen Bewertungen der Effekt stabiler ist, wenn er der Entwicklungsrichtung der Kinder entspricht (d.h. wenn er nach PIAGET vom objektiven zum subjektiven Urteil führt). Weiterhin scheint die Art der Modelle die Stabilität zu beeinflussen. Belohnungsaufschub wird nach einem Monat noch häufiger imitiert, wenn reale - und nicht nur symbolische - Modelle beobachtet wurden (BANDURA & MISCHEL 1965). Gleichaltrige werden bei aggressiven Verhaltensweisen zwar spontan mehr imitiert, langfristig sind aber Erwachsene die erfolgreicheren Modelle (HICKS 1965). In mehrdeutigen Konkurrenzsituationen führen mehrere konsistente Modelle gegenüber nur einem Modell langfristig zu mehr Imitation (BRITT 1971).

Die Art des Verhaltens ist ebenfalls wichtig: Regelwidriges Verhalten wird nach einiger Zeit mehr imitiert als regelgemäßes (WOLF & CHEYNE 1972). Der von HICKS (1968) beobachtete Effekt, daß positiv bewertetes Verhalten besser behalten wird als neutrales, verschwindet allerdings mit der Zeit. Zwei neuere Experimente befassen sich mit der modifizierenden Wirkung von Speicherprozessen. Nach WHITE (1972) führt "guided rehearsal" zwar zu besserem Erfolg als nicht-gesteuerte Speicherprozesse, wenn der Lerneffekt unmittelbar nach der Modelldarbietung festgestellt wird, nach einiger Zeit ist "guided rehearsal" jedoch sogar unterlegen. Ein Aufschub der Möglichkeit zu Speicherprozessen nach der Modellbeobachtung hat nicht unbedingt negative Folgen für das längerfristige Behalten von Modellverhaltensweisen (KNIVETON 1973).

Die dargestellten Ergebnisse führen zurück auf die Vermutung von MÜNKEL: es können noch keine allgemeinen Aussagen über

stabilitätsfördernde Faktoren beim Imitationslernen gemacht werden. Sicher ist nur, daß die Merkmale des Modells, die Art des Modellverhaltens, der Ablauf der Speicherprozesse und vermutlich noch etliche andere experimentell bislang nicht demonstrierte Variablen für das Ausmaß der Stabilität verantwortlich sind.

2.2.8. Zusammenfassung wichtiger experimenteller Befunde im Hinblick auf die Fragestellung

Entgegen der üblichen Praxis, eine Umsetzung bisheriger Befunde für die eigene Fragestellung erst zu Beginn des empirischen Teils vorzunehmen, soll diese - allerdings auf recht allgemeinem Niveau - bereits an dieser Stelle erfolgen, um den Zusammenhang mit den referierten Arbeiten zum Imitationslernen besser wahren zu können. Es ist die Frage zu beantworten, wie der Ablauf des Beobachtungslernens so gestaltet werden kann, daß Textilarbeiterinnen möglichst wirksam lernen, betriebliche Probleme solidarisch zu lösen.

Der Überblick über die empirischen Befunde zum Imitationslernen gibt Hinweise auf die dazu wichtigen Variablen. Die vorliegenden Experimente bilden allerdings keinen schlüssig auf eine Theorie bezogenen Zusammenhang, sondern lassen sich eher als eklektische Vielfalt von Einzelbefunden deuten, die sich bei einigen Problemen verdichten und mit Einzelaussagen verschiedener Theorien in Beziehung setzen lassen. Obwohl die Untersuchungen mit unterschiedlichen Personen und Inhalten durchgeführt wurden, was eine prinzipielle Generalität des Modellernens vermuten läßt, liegt bei der personellen und inhaltlichen Auswahl eine gewisse Einseitigkeit vor; die meisten Untersuchungen wurden zudem allein im Labor durchgeführt, wobei die Relevanz der dort induzierten Lernprozesse für das Verhalten der Versuchspersonen außerhalb des Labors meist weder angestrebt noch verwirklicht wurde. Trotz der sich aus diesen Einschränkungen ergebenden Bedenken gegen eine Verallgemeinerung der Befunde auf andere Personen, Inhalte und situative Kontexte lassen sich einige "Grundregeln" für wirksames Modellernen auch im Hinblick auf die vorliegende

Fragestellung ableiten; die Zulässigkeit der Ableitungen bleibt dann zu überprüfen.

Folgende Bedingungen für erfolgreiches Beobachtungslernen sollten berücksichtigt werden:

Vor die Modellbeobachtung sollte eine Instruktion gestellt werden, die die Aufmerksamkeitsbedingungen optimiert. Die wichtigen Aspekte des Modellverhaltens (hier: die Gemeinsamkeit des Handelns als Voraussetzung zum Erfolg) müssen akzentuiert und ein Hinweis auf den späteren Erfolg bereits vorweggenommen werden. Außerdem sollte die Motivation der Beobachter dadurch gestärkt werden, daß die Realität des später Beobachteten und die Ähnlichkeit der vorgeführten Modelle und Situationen mit den eigenen Gegebenheiten der Beobachter betont wird.

Die Modellbeobachtung selbst sollte so gestaltet sein, daß die Modelle bestimmte Eigenschaften realisieren: Sie sollten kompetent sein (was ihnen sowohl zugeschrieben werden kann als auch indirekt aus dem Hinweis auf ihren Erfolg abzuleiten ist), einen anerkannten Status haben (zugeschriebene Aktivität, bestimmte Ämter und Funktionen), aber dennoch den Beobachtern möglichst ähnlich sein, damit das Modellverhalten überhaupt von ihnen als relevant erlebt werden kann (die Ähnlichkeit kann durch die Gleichheit von Geschlecht, Alter und Beruf induziert werden).

Da die Beobachter sich vermutlich in gewissem Umfang unterscheiden, erscheint es sinnvoll, mehrere Modelle vorzuführen. Das ist auch deshalb notwendig, weil Solidarität nur von Gruppen zu realisieren ist. Das zu lernende Verhalten sollte in mehreren Situationen gezeigt werden, damit die Wahrscheinlichkeit wächst, daß die Beobachter die wesentlichen Merkmale des Modellverhaltens abstrahieren und generalisieren. Außerdem wird dadurch die Chance erhöht, daß die Beobachter ihre Alltagssituation als einer der Modellsituationen ähnlich er-

leben und das Verhalten selbst ausführen. Die situative Ähnlichkeit sollte darüberhinaus dadurch gewährleistet sein, daß die Auswahl der vorgeführten Situationen und Modellinhalte aus dem Erfahrungsbereich und der aktuellen Problemlage der Beobachter getroffen wird und damit für diese bedeutsam ist.

In einem Nachspann sollte ein Hinweis auf den Erfolg der Modellverhaltensweisen als stellvertretende Verstärkung wirken, weil das gerade bei komplexen Inhalten die Motivation zum Ausführen imitativer Reaktionen steigern kann. Die Belohnungshöhe ist dabei nicht so wichtig wie das offensichtliche positive Erleben des Erfolgs durch das Modell. Das Modell sollte auch deutlich verbalisieren, daß der Erfolg in engem Zusammenhang mit dem solidarischen Verhalten steht. Die Art der Modellvermittlung (reale, symbolisch-anschauliche oder symbolisch-verbale Modelle) sollte möglichst realitätsnah sein.

Im Anschluß an die Modellbeobachtung sollte eine Diskussion stattfinden, die die Verarbeitungsprozesse optimiert; damit wird eine Wiederholung des Beobachteten ermöglicht, außerdem können die besonders wichtigen Aspekte des Modellverhaltens so akzentuiert werden, daß sie vom jeweils konkreten Problem abstrahiert und in dieser abstrakten Form gespeichert werden. Das läßt bessere Generalisierungsbedingungen erwarten. Besonders für die spätere Ausführung des Modellverhaltens ist es wichtig, Beziehungen zwischen den von den Modellen bewältigten und den eigenen betrieblichen Situationen der Beobachter herzustellen.

Insgesamt läßt sich sagen, daß beim Lerninhalt "Solidarität" kognitive und motivationale Variablen wichtiger sind als in den meisten bisherigen Untersuchungen. Es sollte sichergestellt sein, daß die Beobachter die wichtigen inhaltlichen und situativen Variablen richtig in ihrem Zusammenhang erkennen - damit sie wissen, in welchen Situationen welche Ver-

haltensweisen Aussicht auf Erfolg haben - und daß sie sich von den Modellinhalten so persönlich angesprochen fühlen, daß sie zur späteren Ausführung entsprechender Verhaltensweisen motiviert sind.

Zusammenfassung

1. Imitationslernen wird im Sinne BANDURAs mit Beobachtungslernen gleichgesetzt und sehr weit verstanden als Verhaltensähnlichkeit, die aufgrund der Beobachtung eines Verhaltensmodells zustande kommt.

2. Verschiedene theoretische Ansätze zum Imitationslernen werden referiert: Verstärkungstheorien (MILLER & DOLLARD; BAER; GEWIRTZ), affektive Feedback-Theorien (MOWRER; ARONFREED), die soziale Lerntheorie (BANDURA) und die kognitive Entwicklungstheorie (KOHLBERG; KUHN).

3. Theoretische Kontroversen zum Imitationslernen beziehen sich vor allem auf folgende Bereiche: Kriterien für Beobachtungslernen; den Bereich von Modelleinflüssen; die Annahme mediatorischer Prozesse; die Übertragung der Reaktionsinformation; die Rolle der Verstärkung; die Interpretation stellvertretender Verstärkung; das Beibehalten von Imitation ohne Verstärkung; die Bedeutung kognitiver Stadien; und die Einflüsse der Untersuchungssituation.

4. An "typischen" Experimenten verschiedener Theoretiker läßt sich zeigen, daß die theoretischen Kontroversen empirisch kaum zu lösen sind: die Versuchsanordnungen sind zu unterschiedlich und die Ergebnisse verschiedenen Interpretationen zugänglich.

5. Die Auswahl einer Theorie für die vorliegende Arbeit erfolgt aufgrund von Beurteilungskriterien, die aus der spezifischen Fragestellung abgeleitet sind; eine allge-

meingültige Entscheidung für eine der vorliegenden Imitationstheorien wird nicht getroffen und beim gegenwärtigen Erkenntnisstand auch kaum für möglich gehalten.

6. Die Theorie von BANDURA erfüllt die für die vorliegende Fragestellung wesentlichen Kriterien: Sie hat eine große Reichweite und Generalität; sie bezieht mediatorische Prozesse mit ein; und sie läßt sich gut auf den Modellinhalt "Solidarität" beziehen. Dennoch gibt es einige Einwände gegen BANDURAs Ansatz.

7. Experimentelle Arbeiten zum Imitationslernen werden selektiv referiert. Besondere Berücksichtigung erfahren folgende Bereiche: die Generalität von Beobachtungslernen; die Bedeutung mediatorischer Prozesse; Verstärkungsbedingungen; Modellmerkmale; der Einsatz mehrerer Modelle; Generalisierungsbedingungen; und die Stabilität von Beobachtungslernen.

8. Aus den referierten Befunden werden Überlegungen abgeleitet, wie die Bedingungen des geplanten Experiments am günstigsten zu gestalten seien.

2.3. Methodologische und methodische Überlegungen

In diesem Kapitel soll der Forschungsansatz der vorliegenden Arbeit dargestellt und begründet werden, die sich im methodologischen Vorgehen von den meisten bisherigen Untersuchungen zum sozialen Lernen unterscheidet. Der Stellenwert des im empirischen Teil dieser Arbeit beschriebenen Feldexperiments zum sozialen Lernen von Solidarisierungsprozessen wird nur klar, wenn es als Teil eines umfassenderen Forschungsvorhabens aufgefaßt wird. Die methodologischen Besonderheiten dieses Vorhabens und die spezifische Funktion der vorliegenden Einzeluntersuchung werden am Schluß dieses Kapitels herausgearbeitet.

Zunächst wird ein kurzer Überblick über methodologische Trends in der Sozialpsychologie gegeben; Kritikpunkte an der herkömmlichen Forschungspraxis werden aufgeführt und Änderungsvorschläge diskutiert.

Vor dem Hintergrund dieser Kritik werden Vor- und Nachteile von drei Forschungsansätzen (Laborexperiment, Feldexperiment, Aktionsforschung) dargestellt. Diese Ansätze werden anschließend auf ihre Verwendbarkeit für die vorliegende Fragestellung hin überprüft.

2.3.1. Zu methodologischen Trends in der Sozialpsychologie

Die Sozialpsychologie hat als empirische Wissenschaft ihre Methoden und Methodenansprüche großenteils aus naturwissenschaftlichen Disziplinen übernommen. Die Bedeutung, die das Experiment - insbesondere in seiner typischen Ausprägung als Laborexperiment - in diesem Zusammenhang errungen hat, soll hier nicht prinzipiell in Frage gestellt werden. Die Kritik zielt nur auf einige Begleiterscheinungen dieser Entwicklung, die in neuerer Zeit teilweise zu Unbehagen am Zustand der sozialpsychologischen Forschungspraxis geführt haben.

Durch die Orientierung an den strikten Anforderungen eines "naturwissenschaftlichen" Experimentalverständnisses gewannen die Methoden vielfach ein Eigengewicht gegenüber den Inhalten (vgl. HOLZKAMP 1972, p. 11 ff.), was in letzter Konsequenz dazu führte, daß vorrangig Inhalte untersucht wurden, die mit den vorhandenen Methoden leicht zu erfassen, d.h. "operationalisierbar" waren (HAAG 1972, p. 26; HARTMANN 1972[2], p. 48; HEINZE u.a. 1975, p. 52 ff.). Im Verein mit dem Fehlen einer umfassenden sozialpsychologischen Theorie führte die Priorisierung der Methoden gegenüber den Inhalten zu einer Vielzahl unübersehbarer Einzelbefunde, der viel beklagten "Trivialitätenproduktion". An solchen weder theoretisch fruchtbaren noch praktisch verwertbaren Einzelergebnissen entzündete sich die Kritik. Die Darstellung der aus dieser Kritik entstandenen Strömungen in der Sozialpsychologie soll als ideengeschichtlicher Hintergrund für den vorliegenden Forschungsansatz dienen.

Viele hier skizzierte Einwände beziehen sich nicht nur auf die methodische Praxis der Sozialpsychologie, sondern richten sich umfassender gegen eine an positivistischen Erkenntnisidealen orientierte Wissenschaft. Solche allgemeinen Einwände sollen im folgenden von spezielleren getrennt diskutiert werden. Eine strenge Trennung in verschiedene "Ebenen der Kritik" ist allerdings nicht möglich, da nachgeordnete spezielle Entscheidungen häufig von Vorentscheidungen auf allgemeinerem Niveau mitbetroffen werden.

Trotz dieser Verzahnung und trotz der weiteren Erschwerung einer übersichtlichen Ordnung der Kritikpunkte durch die Tatsache, daß ähnliche Forderungen teilweise von sehr unterschiedlichen Motivationen getragen werden, soll diesem Abschnitt folgende Gruppierung der Einwände gegen das traditionelle Vorgehen zugrundegelegt werden: gesellschaftstheoretische und wissenschaftspolitische, wissenschaftstheoretische, methodologische und methodische Einwände.

Darstellung und Diskussion der Kritik am traditionellen Vorgehen

Die hier aufgeführten Einwände sind durchaus nicht allgemein akzeptiert; noch weniger werden sie auch allgemein in die Forschungspraxis umgesetzt: vielfach wird "im alten Stil" weitergeforscht.Hier wird nicht der Anspruch erhoben, zu den anstehenden Entscheidungen, die für eine Weiterentwicklung der sozialpsychologischen Forschung notwendig sind, verbindlich Stellung zu nehmen. Es wird aber von der eigenen Fragestellung ausgehend eine Bewertung einiger offener Probleme vorgenommen. Viele der vorgebrachten Einwände werden als gerechtfertigt angesehen, und es wird als wünschenswert betrachtet, die entsprechenden Forderungen nach Veränderung in der vorliegenden Untersuchung einzulösen.

Zur gesellschaftstheoretischen und wissenschaftspolitischen Kritik

Die im Zuge der Studentenbewegung in der BRD von einigen Gruppen vorgenommene Funktionsbestimmung der Psychologie als Herrschaftsinstrument führte in ihrer extremen Konsequenz zur Forderung nach der Zerschlagung der Psychologie und ihrer Ersetzung durch das Studium von MARX und FREUD (BRÜCKNER & KROVOZA 1972). Andere Wissenschaftler stimmten zwar im wesentlichen dieser Funktionsanalyse zu, vertraten aber eher die - in der DDR schon seit längerer Zeit (HIEBSCH 1961) vorherrschende - Auffassung, daß die verwendbaren Erkenntnisse der bürgerlichen Psychologie übernommen und in den Dienst des Klassenkampfs gestellt werden sollten (HOLZKAMP 1972).

Auch diese Forderung nach einer Bindung psychologischer Forschung an gesellschaftliche - vor allem marxistische - Theorien wurde nicht allgemein akzeptiert. Dennoch kam es - bei mehr oder weniger starker Orientierung an bestimmten Gesellschaftstheorien - zu inzwischen weit verbreiteten Forderungen nach stärkerem Praxisbezug und entschiedenerer Parteinahme bei der Auswahl und Bearbeitung sozialpsychologischer Fragestellungen sowie nach daran orientierten Relevanzkriterien.

Schon 1959 lehnte von FERBER (p. 177) das Vermeiden heikler Untersuchungsthemen aus Angst vor einer Parteinahme ab, weil er als Konsequenz die Funktionslosigkeit der Sozialforschung in entscheidenden gesellschaftlichen Fragen bzw. ihre Degeneration zu reiner Auftragsforschung befürchtete. Die sich hier bereits abzeichnende Erkenntnis, daß Objektivität und Neutralität von Wissenschaft und Forschung nicht realisierbare Postulate sind, führte in neuerer Zeit zu der ausdrücklichen Forderung, das Prinzip der Parteilichkeit als strategisches Konzept zur Normierung wissenschaftlicher Arbeit zu verwenden, um den ohnehin wirksamen politischen Steuerungsmechanismen von Wissenschaft entgegenzuwirken (SCHMITTER 1973).

Obwohl angeblich kein Gegensatz zwischen solcher - meist marxistisch verstandenen - Parteilichkeit und Wissenschaftlichkeit besteht (KORCH u.a. 1972, p. 332), sind die von verschiedenen Positionen aus erhobenen Einwände gegen eine allzu enge Bindung der Wissenschaft an eine Gesellschaftstheorie beachtenswert. Nach FRIEDRICHS (1973, p. 31) ist die Gewißheit historisch richtigen Handelns noch zu gering, um Parteilichkeit völlig zu legitimieren; Parteilichkeit sei deshalb zunächst nur eine notwendige, nicht aber allein schon hinreichende Maxime für den Ablauf des Wissenschaftsprozesses. Die damit zugestandene Schwäche des Parteilichkeitskonzepts rechtfertigt jedoch wohl kaum das von Kritischen Rationalisten dagegen vertretene Wertfreiheitspostulat (z.B. ALBERT 1963), das die Möglichkeit zu "neutraler" Forschung voraussetzt. Da Forschung nicht neutral sein kann, bleibt zumindest zu fordern, daß Forscher ihre Interessen explizit ausweisen (vgl. FRIEDRICHS 1973, p. 33).

Während bei Äußerungen über die Parteilichkeit von Wissenschaft meist gesellschaftstheoretische Motivationen deutlich erkennbar sind, bezieht sich die Forderung nach stärkerem Praxisbezug häufig nur auf die Verwirklichung technologischer Anwendungsinteressen (FAIRWEATHER 1967; GOULDNER 1965). Es werden dabei zwar auch soziale Veränderungen gefordert, aber die Richtung der Veränderungen wird entweder gar nicht weiter reflektiert und begründet (GOULDNER 1965) oder ausschließlich

in der Entschärfung brisanter gesellschaftlicher Probleme gesehen und von der Motivation bestimmt, deren erzwungene Lösung (z.B. durch "social upheaval") zu verhüten (FAIRWEATHER 1967, p. 10 f.). Praktische Relevanz meint dann nicht mehr als die - meist stabilisierende - Bearbeitung gesellschaftlich produzierter Probleme (HAAG 1972, p. 26). An dieser Art von Praxisbezug übt VORWERG (1965, p. 115) berechtigte Kritik, wenn er sich gegen eine rein empiristische und statt dessen für eine grundsätzliche Lösung praktischer Probleme ausspricht.

Eine weitergehende Auseinandersetzung mit dem Problem der Praxisrelevanz psychologischer Forschung findet sich bei HOLZKAMP (1972, p. 9 ff.). Er führt als zentrales Beurteilungskriterium die "äußere Relevanz" an, die mit der Bedeutsamkeit wissenschaftlicher Theorien gleichzusetzen und nur unter Bezug auf Forschungsinhalte und Forschungsinteressen zu bestimmen sei (p. 17 f.). Über eine Ordnung solcher Forschungsinteressen kommt HOLZKAMP zu vier Arten der äußeren Relevanz, von denen die emanzipatorische Relevanz als besonders wichtiges Merkmal "Kritischer Psychologie" herausgestellt wird. Emanzipatorisch relevant ist nach HOLZKAMP (1972, p. 32) psychologische Forschung dann, wenn sie "zur Selbstaufklärung des Menschen über seine gesellschaftlichen und sozialen Abhängigkeiten beiträgt und so die Voraussetzungen dafür schaffen hilft, daß der Mensch durch Lösung von diesen Abhängigkeiten seine Lage verbessern kann". HOLZKAMP (1972, p. 228 ff.) kritisiert diese bereits Ende 1968 entwickelte Auffassung selbst mit dem Hinweis auf ihren unhistorisch-voluntaristischen Charakter, der den Schluß nahelege, es bedürfe allein des guten Willens eines Forschers, um emanzipatorisch tätig zu sein.

Trotz solcher Einschränkungen und heftiger Kritik auch von marxistischer Seite (ECKARDT 1973) hat HOLZKAMPs Forderung nach emanzipatorischer Relevanz - deren Möglichkeit allerdings meist nicht mehr in einer Willensentscheidung des Forschers, sondern in der gezielten Nutzung gesellschaftlicher

Widersprüche gesehen wird (HEINZE u.a. 1975, p. 40) - die Diskussion um Praxisbezug und Relevanzbestimmung psychologischer Forschung in der BRD nachhaltig beeinflußt. So fordert GROEBEN (1974) - bei deutlicher Distanzierung von HOLZKAMPs Konzept emanzipatorischer Relevanz (vgl. GROEBEN & WESTMEYER 1975, p. 178 ff.) - ebenfalls die Vorordnung gesellschaftlich-emanzipatorischer Gesichtspunkte vor immanent-psychologische, hält jedoch als Korrektiv das Kritierium der "humanen Relevanz" für eine notwendige Ergänzung: gesamtgesellschaftlich relevante Forschung soll nur dann zulässig sein, wenn sie nicht zu einer subjektiven Verschlechterung der Gratifikationsbilanz für das Individuum führt.

Bei aller Differenzierung in der Motivation und in der gesellschaftstheoretischen Verankerung der Forderung nach mehr praktischer Relevanz psychologischer Forschung zeichnet sich deutlich der Trend ab, die gesellschaftlichen Hintergründe stärker zu reflektieren. Als Konsequenz dieser Überlegungen darf die Wahl der Forschungsinhalte nicht mehr in das Belieben des einzelnen Forschers gestellt werden, der sie mit dem Hinweis auf "einen Einfall" oder den "Spaß an der Sache" allein begründen könnte (vgl. RING 1967); es muß vielmehr vom Forscher erwartet werden, daß er soziale Verantwortung für sein Handeln übernimmt (FAIRWEATHER 1967, p. 13; HARTMANN 1972[2], p. 50) und seine Forschungsinteressen ebenso wie die Ergebnisse seiner Forschung zur Diskussion stellt. Damit ist allerdings noch nicht zugleich das Problem der emanzipatorischen Verwertung emanzipatorisch konzipierter Forschung gelöst (vgl.: GROEBEN & WESTMEYER 1975, p. 183 f.).

Zur wissenschaftstheoretischen Kritik

Mit der Betonung des gesellschaftlichen Zusammenhangs psychologischer Forschung und dem fortdauernden Unbehagen an der Forschungspraxis, das häufig - und teilweise zu Unrecht - der aus den Naturwissenschaften übernommenen Methodik angelastet wurde, lebte der alte Streit um die Zuordnung der Psychologie zu den Natur- oder Geisteswissenschaften (bzw. in neuerer Zeit eher Sozialwissenschaften) wieder auf. Diese Teilung

der Psychologie in eine natur- und eine geisteswissenschaftliche Disziplin wird von LEONTJEW (1973) auf eine falsche Konzeption der Kategorie der "Tätigkeit" zurückgeführt. Die Einführung dieses zwischen Objekt und Subjekt vermittelnden Prozesses mache die Gegenüberstellung der physiologischen und psychologischen (bzw. sozialen) Aspekte oder die Reduktion auf einen dieser Pole überflüssig und erlaube eine gleichzeitige Analyse des Forschungsgegenstands "Mensch" auf verschiedenen Ebenen. Demnach zeigt sich auch in der Psychologie die grundsätzliche Einheit von Natur- und Gesellschaftswissenschaften (KORCH u.a. 1972, p. 325). Der Kampf um eine von naturwissenschaftlicher Methodik unabhängige gesellschaftswissenschaftliche Psychologie erweist sich damit als Scheinproblem (GÜNTHER 1968, p. 329; HARTMANN 1972^2, p. 39).

Die Spezifität der Psychologie gegenüber anderen Wissenschaften kann danach nicht in einer besonderen Art des methodischen Zugriffs liegen. Die Eigenart ist vielmehr durch den Forschungsgegenstand bestimmt, der sich nicht prinzipiell vom Forscher unterscheidet (vgl. KORCH u.a. 1972, p. 325: dort wird von einer dialektischen Identität von Erkenntnisobjekt und Erkenntnissubjekt gesprochen). HOLZKAMP (1972, p. 39) begreift die Konstellation von Subjekt und Objekt der Forschung als Ergebnis einer sozialen Rollenzuweisung, deren prinzipielle Reversibilität jedoch häufig in Vergessenheit gerate, was zur Reduzierung der menschlichen Versuchsperson auf "organismisches Verhalten" führe (p. 55). HOLZKAMP lastet diesen Mangel - nicht ganz zu Recht - allein den nomothetischen (= naturwissenschaftlichen) Forschungskonzepten in der Psychologie an (p. 64), die der Totalität menschlicher Lebensverhältnisse nicht gerecht werden könnten.

Die Vernachlässigung des sozialen Kontexts wird auch von TAJFEL (1972, p. 105 f.) als Reduktionismus kritisiert. Er hält den Anspruch der Psychologie, zu allgemeingültigen Gesetzmäßigkeiten über soziales Verhalten zu kommen, für unrealisierbar, weil solche "generellen" Befunde durch Ausblendung wesentlicher Umfeldvariablen im experimentellen Vakuum

erkauft würden und keine Aussagen über die Interaktion von allgemeinen Prozessen und sozialem Kontext zuließen (p. 74). Dennoch hält er unter spezifizierten Bedingungen Aussagen von relativem Allgemeinheitsgrad für möglich, während HOLZKAMPs Kritik den Schluß nahelegt, daß allgemeine über Einzelfallbeschreibungen hinausgehende Aussagen in der Humanpsychologie prinzipiell nicht angemessen sind.

Gemeinsam ist beiden Autoren der Einwand gegen die Erforschung passiver aus ihrem sozialen Kontext gerissener Versuchs-Objekte (vgl. SECORD 1972). Die aus dieser Kritik erwachsene Forderung nach einer Subjekt-Subjekt-Relation zwischen Forscher und Erforschtem hat vor allem in der Aktionsforschung ihren Niederschlag gefunden.

HOLZKAMP und TAJFEL machen die von ihnen angegriffenen Mängel in der psychologischen Forschungspraxis hauptsächlich verantwortlich für die Vielzahl trivialer Untersuchungsergebnisse und die fehlende Integration zwischen der Theoriebildung und ihrer empirischen Überprüfung. Solange jedoch die Lage in der Wissenschaftstheorie durch einen "Rückzug der modernen Wissenschaftslehre" (HOLZKAMP 1972, p. 80 f.) charakterisiert werden kann, gibt es keine verbindlichen Vorschriften für die Art einer Integration zwischen Theorie und Empirie in den Einzelwissenschaften, und Feststellungen, daß eine Integration erstrebenswert und die einzige Abhilfe gegen eine weitere Produktion von Trivialitäten sei (HARTMANN 1972[2], p. 14 ff.), geraten zur reinen Beschwörungsformel. Obwohl HARTMANN (p. 26) sich der Zirkularität des von ihm aufgeworfenen Problems (über welchen Strang - Theorie oder Empirie - die Sozialforschung vorrangig voranzutreiben sei) bewußt ist, versucht er einen Weg zum Fortschritt der empirischen Sozialforschung aufzuzeigen, bei dem Theorie und Empirie als unterscheidbare, aber notwendig komplementäre Komponenten der Forschung begriffen werden.

Dieser Weg ist jedoch ohne Rekurs auf externe - wissenschaftstheoretische - Kriterien für die Relevanz von Forschung kaum

gangbar (HARTMANN 1972², p. 47). Gerade um die Bestimmung der Relevanz bestehen aber nach wie vor erbitterte Kontroversen (vgl. GROEBEN & WESTMEYER 1975, Kap. 1 und 6). Ein rein technologisches Relevanzkonzept - wie es z.B. von ALBERT (1963) vertreten wird - das Urteile über den gesellschaftlichen Wert von Forschung auf eine metawissenschaftliche Ebene verweist, ist dabei nicht ausreichend. Wertentscheidungen sind bereits bei der Auswahl der Fragestellung unumgänglich (von FERBER 1959, p. 167); sie sollten deshalb nicht aus dem Bereich der Wissenschaft ausgeblendet werden (HARTMANN 1972², p. 194 ff.).

Zur methodologischen Kritik

Im Zusammenhang mit der Abwehrhaltung gegen eine rein naturwissenschaftlich verstandene Psychologie kam es teilweise zu einer pauschalen Ablehnung experimenteller - besonders laborexperimenteller - Vorgehensweisen. Meist wird dabei mit der besonders großen Komplexität des Gegenstands argumentiert, dessen Zerlegung in handliche Einzelvariablen künstlich sei und keine Rückschlüsse auf die außerexperimentelle Wirklichkeit zulasse (BITTNER & FLITNER 1969, p. 64).

OPP (1969) setzt sich sehr eingehend mit Einwänden gegen die experimentelle Methode in den Sozialwissenschaften auseinander und entkräftet sie weitgehend: Experiment und Realsituation müßten nicht notwendig verschieden sein, auch könne man der Künstlichkeit einer Laborsituation mit geeigneten Maßnahmen entgegenwirken und - falls nötig - ihr Ausmaß und ihren Einfluß auf die untersuchten Phänomene überprüfen. Dem Einwand der übergroßen Komplexität der sozialen Wirklichkeit hält er entgegen, daß die Anzahl der relevanten Variablen nicht unbegrenzt sei und alles Wesentliche mit den vorhandenen mathematischen und logischen Instrumenten eingefangen werden könne. OPP erkennt zwar an, daß der experimentellen Methode durch moralische Beschränkungen, mangelnde Machtmittel oder die Unmöglichkeit der Manipulation einzelner relevanter Variablen Grenzen gesetzt sein können, hält diese Probleme aber nicht für prinzipielle Argumente gegen die frucht-

bare Verwendung der experimentellen Methode in den Sozialwissenschaften. Zu einer ähnlichen Schlußfolgerung kommt auch ZIMMERMANN (1972): obwohl in den Sozialwissenschaften die Frage der externen Validität eine größere Rolle spiele als in den Naturwissenschaften, sei das kein genereller Einwand gegen das Experiment (p. 47).

Eine Differenzierung nach der Funktion des Experiments - in den Naturwissenschaften als Hypothesenüberprüfung, in den Sozialwissenschaften als Lösung historischer Aufgaben (METZLER 1962, p. 854) - muß ebenfalls in dieser Allgemeinheit zurückgewiesen werden. Zwar scheint es möglich, daß Experiment als Form von Praxis zu verstehen (PARTHEY & WAHL 1966, p. 122), es dient jedoch auch in den Gesellschaftswissenschaften nur begrenzt einer Veränderung der gesellschaftlichen Wirklichkeit und mindestens ebenso sehr der wissenschaftlichen Erkenntnis von Gesetzmäßigkeiten (p. 214).

Es soll noch einmal klargestellt werden, daß hier nicht die Meinung vertreten wird, die Sozialforschung solle auf die Verwendung experimenteller Methodik verzichten - wie dies teilweise von Aktionsforschern gefordert wird; die Kritik richtet sich vielmehr gegen die oft nicht bestrittene Vorrangstellung der Methoden als beherrschender Standard der Forschung. Die Gefahr eines "Methodismus" ist vielfach beschworen worden (HARTMANN 1972, p. 48; HAAG 1972, p. 26; FAIRWEATHER 1967), die daraus entspringenden Forderungen nach Vorordnung der Forschungsinhalte vor die Methoden wurden teils gesellschafts- oder wissenschaftstheoretisch, teils nur immanent-methodologisch begründet.

Verbunden damit ist die Forderung nach stärkerer Berücksichtigung der externen Validität gegenüber der internen erhoben worden. Zwar stellt interne Validität (als Sicherheit, daß ein bestimmtes Phänomen überhaupt vorhanden ist) eine wesentliche Voraussetzung für die externe Validität (die Interpretierbarkeit dieses Phänomens; vgl. WEBB u.a. 1966, p. 10 f.) dar, sie wird aber ohne Ergänzung durch externe Validität

nahezu bedeutungslos. Um die als Folge einer einseitigen Fixierung auf die Sicherung der internen Validität sich ergebende Flut irrelevanter oder nicht generalisierbarer Befunde zu vermeiden (TAJFEL 1972, p. 106), muß dem Problem der Repräsentanz der Untersuchungen größere Aufmerksamkeit gewidmet werden (BREDENKAMP 1969, p. 359). Es ist zu fordern, daß die experimentelle Realität so weit an die außerexperimentelle angeglichen wird, daß sinnvolle Generalisierungen möglich werden. Dieser Punkt wird noch einmal bei der Diskussion der Vor- und Nachteile des Laborexperiments gegenüber anderen Techniken aufgenommen, zuvor erfolgt die Auseinandersetzung mit spezielleren Einwänden gegen die (labor-) experimentelle Forschungspraxis.

Zur methodischen Kritik

Die hier erörterten Einwände beziehen sich fast ausschließlich auf Laborforschung, obgleich sie nicht auf diese beschränkt sein müssen und auch nicht auf jedes Laborexperiment gleichermaßen zutreffen. Die Erkenntnis, daß Experimente störanfällig sind, ist alt, desgleichen die Forderungen nach geeigneten Gegenmaßnahmen. Zur allgemeinen Sicherung der internen und externen Validität von Experimenten wurden vielfältige Kontrolltechniken entwickelt (BREDENKAMP 1969, p. 340 ff.) und immer raffiniertere Versuchspläne erdacht (CAMPBELL 1957; CAMPBELL & STANLEY 1963; COX 1961).

Zu Anfang der 60er Jahre begann jedoch die Diskussion über eine weitere, bis dahin vernachlässigte Gruppe von Störvariablen im psychologischen Experiment: die "sozialpsychologischen" (zusammenfassend: FRIEDMAN 1967; MILLER 1972). Die Fehler wurden jetzt weniger im Versuchsdesign an sich gesucht als bei den am Versuch beteiligten Personen: dem Versuchsleiter, den Versuchspersonen, ihrer Interaktion und ihrer Reaktion auf die Versuchssituation. Es wurde nachgewiesen, daß Persönlichkeitsmerkmale des Versuchsleiters und vor allem seine Erwartung, bestimmte Ergebnisse zu erhalten, die tatsächlichen Ergebnisse beeinflussen (ROSENTHAL 1966). Die Versuchspersonen unterliegen jedoch nicht nur subtilen

Konditionierungsmechanismen von Seiten des Versuchsleiters, sondern versuchen auch auf andere Weise, den Ansprüchen der Versuchssituation gerecht zu werden (demand characteristics; ORNE 1962): sie versuchen sich sozial erwünscht zu verhalten (social desirability) und bemühen sich, den - von ihnen vermuteten - Vorstellungen des Versuchsleiters zu entsprechen (evaluation apprehension); schon das bloße Bewußtsein, an einem Versuch teilzunehmen (awareness), verändert ihr Verhalten. LANGE (1972) arbeitete heraus, wie durch solche sozialpsychologischen Einflüsse Emotionen, Kognitionen und Handlungen der Versuchspersonen auf unkontrollierte Weise beeinflußt werden.

Um solche Faktoren in den Griff zu bekommen, wurde ihre Wirkungsweise zum Thema der Forschung gemacht ("Sozialpsychologie des Experiments"); die Ergebnisse dieses Forschungszweiges können dann zur Interpretation psychologischer Untersuchungsergebnisse herangezogen, die Wahrscheinlichkeit einer bestimmten Störung abgeschätzt werden. Daneben wurden verschiedene spezielle Kontrolltechniken entwickelt; am bekanntesten sind wohl der Doppelblindversuch (gegen den Versuchsleiter-Effekt) und die Täuschung der Versuchspersonen (deception) über den wahren Versuchszweck. Abgesehen von ethischen Bedenken gegen derartige Täuschungsmanöver - die besonders heftig diskutiert wurden im Zusammenhang mit den Untersuchungen von MILGRAM (1963) - wird auch ihre Wirksamkeit inzwischen bezweifelt (BICKMAN & HENCHY 1972, p. 2 f.; BREDENKAMP 1969, p. 361), besonders seitdem die potentiellen Versuchspersonen - in der Regel Collegestudenten - mit generellem Mißtrauen auf psychologische Tricks antworten.

Als Ausweg werden neue Meßtechniken vorgeschlagen, bei denen die Versuchspersonen gar nicht merken, daß sie Objekte von Beobachtungen und Messungen sind und also auch nicht unerwünscht darauf reagieren können (WEBB u.a. 1966). Mit diesen Überlegungen geriet auch das Feldexperiment , bei dem solche Techniken eher zu verwirklichen sind, wieder mehr in den Blickpunkt (McGUIRE 1967, 1969). Nicht-reaktive Meßverfahren

sind jedoch nur in wenigen Fällen einsetzbar, so daß die Frage offenbleibt, wie man verfahren soll, wenn den Versuchspersonen nicht zu verheimlichen ist, daß sie an einer Untersuchung teilnehmen.

ARGYRIS (1968) macht dazu - allerdings nur für den betriebspsychologischen Bereich - den unkonventionellen Vorschlag, die möglichen Störfaktoren gerade nicht mit weiterer Kontrolle der Versuchspersonen anzugehen, sondern sich der motivierten Mitarbeit der Untersuchten zu versichern, indem man ihnen ein Mitspracherecht bei der Planung der Forschung einräumt und ihnen klar macht, daß die Ergebnisse für sie wichtig sind und in ihrem Sinne verwendet werden. Diesem Vorschlag ist zwar im Prinzip zuzustimmen, es bleibt nur zu klären, in wievielen Fällen Versuchsleiter auf diese Weise mit gutem Gewissen mit ihren Versuchspersonen kooperieren können, da nur in wenigen Fällen Forschung für die Belange der Erforschten betrieben wird! Die Forderung von ARGYRIS wird deshalb am ehesten wohl in Aktionsforschungsprogrammen zu verwirklichen sein, mit deren Selbstverständnis sie vereinbar wäre.

Folgerungen aus der Kritik für den eigenen Ansatz

Es erscheint unmöglich, in sozialpsychologischen Untersuchungen alle soeben diskutierten Einwände gleichzeitig zu berücksichtigen. Dennoch soll in der vorliegenden Arbeit versucht werden, wenigstens den wesentlichsten Forderungen, die sich aus der kritischen Auseinandersetzung ergeben, gerecht zu werden. Folgende Punkte werden in diesem Sinn als wesentlich betrachtet:

1. Die Berücksichtigung gesellschaftlicher Hintergründe bei der Wahl der Fragestellung, der Durchführung der Untersuchung und der Anwendung der Ergebnisse;
2. die wertende Auseinandersetzung mit den Zielen der Untersuchung entsprechend einem emanzipatorisch orientierten Veränderungsmodell;
3. die vorrangige Orientierung an den inhaltlichen Ansprüchen der Fragestellung bei gleichzeitigem Bemühen um die bestmögliche Methodik;

4. die weitestmögliche Berücksichtigung des "Subjektcharakters" der untersuchten Personen: die Berücksichtigung ihrer Interessen, ihrer Motivationen und ihrer - außerexperimentellen - Umgebungsvariablen.

Die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Postulaten ist bereits im Rahmen der Entwicklung der Fragestellung und im ersten Kapitel des theoretischen Teils erfolgt (vgl. 1. und 2.1.): Die Fragestellung wurde nicht primär aus dem Bedürfnis nach verbesserter psychologischer Theoriebildung, sondern aus dem Bedürfnis nach Bewältigung eines gesellschaftlichen Problems abgeleitet. Die Einlösung der anderen beiden Postulate soll am Schluß dieses Kapitels (2.3.3.) gezeigt werden.

2.3.2. Vor- und Nachteile verschiedener Forschungsansätze

Hier werden nur Ansätze referiert, die auf die vorliegende Fragestellung prinzipiell anwendbar sind und die auch tatsächlich in die Planung des Gesamtansatzes eingegangen sind: experimentelle Methoden (im Labor und im Feld) und die Aktionsforschung.

Zum laborexperimentellen Ansatz

Die allgemeine Definition des Experiments orientiert sich am Prototyp des Laborexperiments, wenn sie auch nicht ausdrücklich auf künstlich hergestellte Bedingungen beschränkt ist. Als Experiment wird eine Untersuchung dann bezeichnet, wenn die Versuchsbedingungen von einem Experimentator hergestellt und variiert werden (Manipulation), bei gleichzeitiger Konstanthaltung von Störgrößen (Kontrolle) (BREDENKAMP 1969, p. 332 ff.; PARTHEY & WAHL 1966, Kap. 6). Eine Erweiterung dieser Bestimmungsmerkmale erfolgt zuweilen dahingehend, daß neben der Kontrolle nur die Variation einer oder mehrerer unabhängiger Variablen gefordert wird (OPP 1969), sei diese nun durch den Experimentator oder sonstige Bedingungen herbeigeführt.

Das Laborexperiment erfüllt diese Kriterien in relativ idealer Weise: es gestattet vergleichsweise besser als andere

Typen des Experiments (Feld- oder Naturexperiment) die vergleichbare Wiederholung einer Anordnung, die Manipulation und die präzise Erfassung der experimentellen Variablen sowie die Kontrolle von Störvariablen. Dadurch wird meist die relative Freiheit von Kontaminationen mit Störgrößen und die Eindeutigkeit der Interpretation der Ergebnisse erreicht (KERLINGER 1964, Kap. 21; McDAVID & HARARI 1968, p. 407).

Nachteile des Laborexperiments wurden bereits teilweise im Zusammenhang mit der Kritik an sozialpsychologischer Forschung diskutiert. Besonders häufig wird die fehlende Lebensnähe durch eine Isolation von sozialen Kontextvariablen im Labor und die damit verbundene Störanfälligkeit gegen Artefakte sowie die mangelnde Generalisierungsfähigkeit beklagt (KERLINGER 1964, Kap. 21; TAJFEL 1972, p. 74). Diese Probleme werden besonders dann akut, wenn die Übertragung der Befunde auf ein Praxisfeld ein wesentliches Anliegen der Untersuchung ist (z.B. SHULMAN 1970).

Auf eine Formel gebracht kann die Einschätzung des Laborexperiments lauten: Maximierung von Kontrolle (interner Validität) unter Inkaufnahme einer Minimierung von Generalisierbarkeit (externer Validität) (BREDENKAMP 1969, p. 364; McDAVID & HARARI 1968, p. 407). Diese Formel ist jedoch nur eingeschränkt gültig, da durchaus denkbar ist, daß die Verhältnisse der Realität so exakt auf die Verhältnisse im Labor übertragen werden, daß die Rückübertragung der Befunde auf die außerexperimentelle Realität gerechtfertigt ist (SCHULZE 1973, p. 41).

Es muß also in jedem Einzelfall entschieden werden, ob die Generalisierbarkeit das primäre Ziel einer Untersuchung ist. Wenn das zutrifft, bleibt zu fragen, ob ein ausreichendes Maß an externer Validität in einem Laborexperiment zu realisieren ist oder ob nicht andere Ansätze der Fragestellung angemessener sind, z.B. ein Feldexperiment.

Zum feldexperimentellen Ansatz

Das Feldexperiment erfüllt gleichfalls die Kriterien für ein Experiment und ist vom Laborexperiment lediglich durch das Milieu, in dem die Untersuchung stattfindet, unterschieden (ZIMMERMANN 1972, p. 194). KERLINGER (1964, p. 382) definiert das Feldexperiment als "eine Untersuchung in einer realistischen Situation, in der eine oder mehrere unabhängige Variablen vom Versuchsleiter manipuliert werden, wobei die Bedingungen der Situation so sorgfältig wie möglich kontrolliert werden" (Übers. nach ZIMMERMANN 1972). Wenn die Bedingungsvariation nicht durch den Versuchsleiter, sondern durch situative Umstände erfolgt, spricht man von einem Naturexperiment; wenn überhaupt keine Bedingungsvariation vorliegt, von einer Feldstudie. Naturexperimente sind nicht beliebig herstellbar, Feldstudien erlauben keine Entscheidungen über Hypothesen: es soll deshalb hier nur von den Vor- und Nachteilen des Feldexperiments die Rede sein.

Häufig wird argumentiert, Feldexperimente seien - verglichen mit Laborexperimenten - weniger anfällig gegen Störvariablen wie "awareness" (BICKMAN & HENCHY 1972, p. 4 f.; WEBB u.a. 1966). Die Ausschaltung von Einflüssen, die mit der reinen Kenntnis der Versuchspersonen über ihren Status als Teilnehmer an einer Untersuchung zusammenhängen, ist jedoch auch in der Feldsituation nur in Ausnahmefällen möglich. Wichtiger ist deshalb wohl die Eigenschaft, daß im Feld die komplexe Realität eher berücksichtigt werden kann und deshalb der Generalisationsgradient für die Ergebnisse kürzer ist.

Dieser Vorteil kann sich jedoch in einen Nachteil verwandeln, wenn man berücksichtigt, daß die Komplexität der Situation die experimentelle Kontrolle und der Einsatz komplexer unabhängiger Variablen die differentielle Interpretation der beteiligten Einzelvariablen erschwert (BREDENKAMP 1969, p. 364). Nach ARGYRIS (1968, p. 190) führt der Versuch, ein hohes Maß an Kontrolle zu gewährleisten, im Feld sogar zu besonders schwerwiegenden Verzerrungen. Kein prinzipieller, aber ein praktisch sehr bedeutsamer Einwand gegen das feldexperimen-

telle Vorgehen liegt in den besonderen Problemen der Durchführbarkeit: die notwendige Zusammenarbeit mit Instituationen und Organisationen erfordert Flexibilität und Frustrationstoleranz.

Trotz der genannten Nachteile gibt es in der Sozialpsychologie einen deutlichen Trend zum Feldexperiment, der mit der stärkeren Gewichtung des Kriteriums der externen Validität einhergeht. Besonders bei anwendungsorientierten, effektzentrierten Fragestellungen - die in der Sozialpsychologie allmählich wieder üblich werden - kann auf Feldexperimente, zumindest als Ergänzung zu Laborexperimenten, nicht mehr verzichtet werden (McGUIRE 1969).

Zum Aktionsforschungsansatz

In der Aktionsforschung wird der Trend zur Orientierung am Kriterium der externen Validität so weit fortgeführt, daß auf experimentelles Vorgehen ganz verzichtet wird. Erste Überlegungen zu einer "Tatforschung" stellte bereits LEWIN (1946) an; er versuchte auch als erster, diese Überlegungen - vor allem auf dem Gebiet der Gruppendynamik - zu realisieren (KÖNIG 1969, p. 8). Zur Neubelebung des inzwischen ziemlich in Vergessenheit geratenen Konzepts kam es Anfang der 70er Jahre in der Folge der allgemeinen Kritik an der empirischen Sozialforschung: Ein neues Selbstverständnis von empirischer Sozialforschung als verändernder Praxis wurde gefordert (FUCHS 1970, p. 9), und in der Aktionsforschung wurde der Schlüssel zur Aufhebung der beklagten Trennung von Forschung und Handlung gesehen (SANFORD 1970, p. 6). Aktionsforschung wurde damit zum Sammelbegriff einer fortschrittlich verstandenen Gegenkonzeption zu herkömmlicher Sozialforschung; eine Übersicht über Theorie und Praxis dieses Konzepts findet sich bei HAAG u.a. (1972).

KLÜVER & KRÜGER (1972, p. 76 ff.) arbeiteten folgende zentrale Komponenten der Aktionsforschung heraus:

1. Problemauswahl und Forschungsziel (vgl. S. 113 unten):
   a) Die Problemauswahl soll an konkreten gesellschaftlichen Bedürfnissen orientiert sein.
   b) Das Forschungsziel soll in einer praktischen Veränderung gesellschaftlicher Zusammenhänge bestehen.
2. Qualität der Daten:
   c) Die gewonnenen Daten sollen als Momente eines prozeßhaften Ablaufs interpretiert werden und den weiteren Verlauf des Prozesses mitbestimmen.
3. Komplexität des Forschungsgegenstands:
   d) Die als Problem aufgenommene soziale Situation soll in ihrer Gesamtheit erfaßt werden.
4. Neudefinition der Rolle der Forscher und Erforschten:
   e) Der Forscher soll seine Distanz zum Forschungsobjekt aufgeben und sich aktiv am Prozeß beteiligen.
   f) Die Erforschten sollen zu Subjekten im Gesamtprozeß werden.

Die damit formulierten Postulate sind als Herausforderung an die herkömmliche Forschung und als ein Versuch zu verstehen, die "gravierendsten Kritikpunkte der Kritischen Theorie an den etablierten Sozialwissenschaften einzulösen" (p. 77).

Vor allem drei Prinzipien sind nach Meinung einer Autorengruppe an der PH Berlin (1972, p. 65) unerläßliche Bestimmungsmerkmale von Aktionsforschung:

1. Die Beteiligung der Forscher am Prozeß;
2. die Arbeit der Forscher mit gesellschaftlichen Gruppen;
3. die Beteiligung der Gruppenmitglieder an der Auswertung der Forschungsergebnisse.

Es soll nach Auffassung der Autoren nicht erlaubt sein, diese Merkmale als Anregungen zu neuem methodischen Vorgehen unabhängig voneinander zu diskutieren, da in ihrer Isolation die Gefahr liege, den emanzipativ gemeinten Aktionsforschungsansatz als reine Technologie zu mißbrauchen (p. 72). Daß diese Gefahr besteht, zeigen verschiedene Arbeiten, bei denen die Teilnahme der Forscher am Prozeß oder das Bemühen um praktische Veränderungen primär durch wissenschaftsimmanente Bestrebungen der Forscher motiviert sind (TEUSCHER 1959; FAIRWEATHER 1967; RAPOPORT 1972).

Selbst die gleichzeitige Berücksichtigung aller wesentlichen Komponenten der Aktionsforschung bietet jedoch noch nicht hinreichende Gewähr dafür, daß der emanzipatorische Anspruch der Aktionsforschung verwirklicht wird. KLÜVER & KRÜGER (1972) weisen nach, daß alle zentralen Komponenten der Aktionsforschung mit den vier wichtigsten gegenwärtigen Ansätzen der Wissenschaftstheorie prinzipiell vereinbar sind, nämlich mit dem Kritischen Rationalismus, der Systemtheorie, der Kritischen Theorie und dem Historischen Materialismus (p. 79 f.). Es zeigt sich also, daß Aktionsforschung als Handeln mit gesellschaftlicher Veränderungsabsicht an sich kein Ersatz für die gesellschaftliche Reflexion über den gewählten Forschungsansatz ist. Diese Einsicht formulierten bereits BITTNER & FLITNER (1969) bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept der praxisbegleitenden Forschung: die Praxis solle nicht nur "begleitet", sondern auch kritisch in Frage gestellt und auf einen explizit formulierten theoretischen Rahmen bezogen werden.

Probleme der Aktionsforschung werden auch von Proponenten dieses Ansatzes gesehen und analysiert (HAAG 1972; HEINZE u.a. 1975), gleichzeitig aber als überwindbare Schwierigkeiten bei der Entwicklung eines neuen Forschungsansatzes aufgefaßt. Dagegen wird die gesamte Konzeption der Aktionsforschung in jüngster Zeit auch von jenen angegriffen, die mit der Zielsetzung dieser Richtung im Prinzip übereinstimmen. Kern der Kritik ist der Vorwurf, in den Postulaten klinge die idealistische Ansicht an, daß ihre Befolgung allein eine Sache des guten Willens der beteiligten Forscher sei.

Konkret wird das an zwei Postulaten festgemacht: an der Problemwahl und am Verhältnis von Forscher und Erforschten (Projekt Massenkommunikation 1974). Die Vorstellung, die Problemwahl könne wirklich im Interesse der Erforschten vorgenommen werden, wird wegen der Diskrepanz zwischen deren subjektiven und objektiven Interessen und dem dahinterstehenden falschen Verständnis von der Parteilichkeit des Forschers als unrealistisch abgelehnt (vgl. HOLZKAMPs Selbstkritik, S. 105). Die Herstellung einer gleichberechtigten Beziehung zwischen

Forscher und Erforschten sei ebenfalls nicht realisierbar - allenfalls vielleicht als Sozialbeziehung, wenn die Transparenz des Geschehens gegeben sei - da die Subjekt-Objekt-Beziehung als Erkenntnisrelation prinzipiell nicht aufzuheben sei.

Die Vorstellung, es sei möglich, das erstrebte Subjekt-Subjekt-Verhältnis im Forschungsprozeß herzustellen, wird auch von MÜLLER & SCHRÖTER (1975, p. 32) als idealistisch kritisiert. Die Forscher gestehen ähnlich wie andere, die praktische Erfahrungen mit Aktionsforschung gesammelt haben (FRITZ & LOYDA 1975; KASTRUP 1975), ein, daß der praktischen Umsetzung von Aktionsforschungprinzipien mannigfache Hindernisse entgegenstünden. Schon organisatorische Probleme (Zeitmangel, schlechte Planbarkeit, unvorhersehbare Reaktionen der Erforschten) sind teilweise nicht lösbar. Schwerwiegender scheinen jedoch die prinzipiellen Interessendifferenzen zwischen Forschern und Erforschten, denen mit einem neuen Rollenverständnis allein nicht beizukommen ist. Die Betroffenen sind meist an einer pragmatischen Lösung ihrer aktuellen Probleme interessiert, die Forscher wollen darüberhinaus die grundsätzlichen Bedingungsfaktoren des von ihnen untersuchten Handlungsfeldes aufklären. Die dazu eingesetzten Forschungsinstrumente wirken - sofern sie nicht direkt in Problemlösungen umgesetzt werden können - auf die Betroffenen höchst überflüssig. Eine methodische Absicherung des Handlungsverlaufs durch einigermaßen vorzeigbare Daten ist von den Wissenschaftlern aus gesehen jedoch nicht nur aus Gründen der Erkenntnissicherung, sondern auch aus eigenen Qualifikationsnotwendigkeiten unerläßlich.

Inwieweit allerdings in einem Aktionsforschungsprojekt überhaupt generalisierbare Erkenntnisse gewonnen werden können, ist umstritten. HEINZE u.a. (1975, Kap. 4) sehen im Verallgemeinerungsanspruch an sich schon einen politisch motivierten Angriff auf die Aktionsforschung, da es unzulässig sei, die Entwicklung von Veränderungsmodellen durch Standards einer auf Verallgemeinerung verpflichteten Wissenschaft zu hemmen.

Sie gestehen dabei durchaus zu, daß auch im Interesse einer umfassenden gesellschaftlichen Veränderung in der von ihnen projektierten Richtung die Übertragbarkeit gewonnener Befunde auf andere Aktionsfelder wünschenswert sein könne und die hohe Spezifität der untersuchten Bereiche in dieser Hinsicht ein Problem darstelle.

Obwohl ein Anspruch auf Generalisierbarkeit ihrer Befunde von Aktionsforschern meist nicht erhoben wird, löst dieser Verzicht allein das Grundproblem nicht. Eine Methode, die sich als ausreichenden Ersatz für herkömmliche Forschungsansätze ausgibt, darf auf diesen Anspruch nicht einfach verzichten (FRIEDRICHS 1973, p. 36). Aktionsforschung kann damit nicht an die Stelle experimenteller Forschung treten (FISCHER-BLUHM u.a. 1975, p. 43), sie stellt jedoch eine wichtige Ergänzung solcher Techniken dar.

2.3.3. Begründung des methodischen Vorgehens bei der Bearbeitung der Fragestellung

Es wurde bereits gesagt, daß die Entscheidung für einen bestimmten Forschungsansatz nicht allgemein, sondern jeweils nur unter Bezug auf eine spezifische Fragestellung zu treffen ist. Dabei sind vor allem die primäre Absicht der Untersuchung - eher ergebnis- oder problemorientierte Zielsetzung (FINAN 1966) - sowie der Bekanntheitsgrad des untersuchten Gegenstands zu berücksichtigen (PARTHEY & WAHL 1966, p. 189).

Als Faustregel kann gelten, daß Laboruntersuchungen dann angemessen sind, wenn es auf die direkte Umsetzung der Ergebnisse für die Praxis nicht vorrangig ankommt, und wenn die wichtigsten Variablen so ausreichend bekannt sind, daß ihre Manipulation bzw. Kontrolle in der Laborumgebung möglich ist (McDAVID & HARARI 1968, p. 408). Feldexperimente sind dann angemessen, wenn die Fragestellung eher anwendungsorientiert ist, und wenn zugleich experimentell prüfbare Hypothesen vorliegen, deren Rückbezug auf die Theoriebildung möglich und wünschenswert erscheint. Wenn solche Theorieorientierung zugunsten des praktischen Veränderungsinteresses ganz zurück-

tritt, oder wenn die Bedingungen in einem Praxisbereich noch sehr unzureichend bekannt sind, ist Aktionsforschung indiziert.

In Anlehnung an die Unterscheidung von McGUIRE (1973) zwischen kreativen und kritischen Aspekten von Forschung kann vermutet werden, daß die hypothesenprüfende (= kritische) Funktion am ehesten im Laborexperiment, die hypothesengenerierende (= kreative) Funktion jedoch besser in Aktionsforschungprojekten (oder Feldstudien) zu realisieren ist. Das Feldexperiment dürfte auch hierbei eine Mittelstellung einnehmen.

Integration verschiedener Methoden

Die vorliegende Fragestellung ist einerseits ergebnis-, andererseits problemorientiert im Sinne von FINAN (1966) (vgl. 1.1.); schon aufgrund der Forschungsabsicht ist damit keine eindeutige Methodenauswahl möglich. Ähnliches gilt für den Bekanntheitsgrad des Forschungsobjekts. Zwar liegen sowohl zur gesellschaftlichen Problemlage (Frauendiskriminierung) als auch zur psychologischen Theorie (soziales Lernen) allgemeine Erkenntnisse in erheblichem Umfang vor, über die spezifische Problemlage der untersuchten Gruppe (Textilarbeiterinnen) und über die speziellen Möglichkeiten der Theorie sozialen Lernens im geplanten Anwendungsbereich (gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit dem Lernziel "Solidarität") gibt es dagegen bisher nur wenige bzw. überhaupt keine Befunde. Es scheint daher nicht möglich, die Fragestellung mit einem gezielten Laborexperiment ausreichend abzudecken. Gegen ein solches Vorgehen spricht überdies, daß es weniger darum geht, irgendeinen - vielleicht schwachen - Effekt unter reduzierten Bedingungen zu demonstrieren, als seine Durchsetzungsfähigkeit unter Feldbedingungen nachzuweisen.

Diese Überlegungen führten dazu, die Fragestellung nicht mit einer Einzelarbeit, sondern innerhalb eines größeren Forschungsvorhabens anzugehen, in dem sich verschiedene methodische Zugriffsmöglichkeiten verbinden ließen. Die Nützlichkeit der Verwendung mehrerer Techniken bei der Bearbeitung einer Fragestellung wurde gerade in neuerer Zeit wiederholt

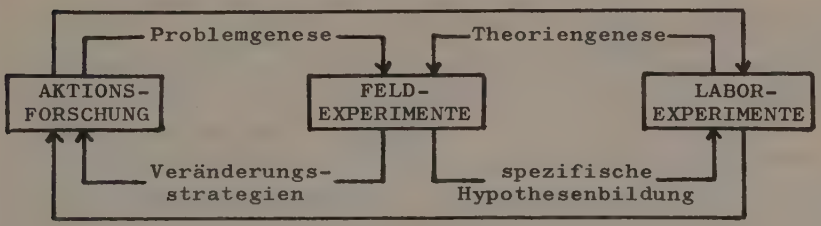
herausgestellt. Besonders die Komplementarität von Labor- und Feldexperimenten wurde immer wieder betont (BICKMAN & HENCHY 1972, p. 4; BREDENKAMP 1969, p. 360 ff.; SCHULZE 1973, p. 43; ZIMMERMANN 1972, p. 56). Bereits KERLINGER (1964, p. 389) bezeichnet eine solche Kombination als gutes Mittel, sowohl die soziale als auch die wissenschaftliche Signifikanz von Forschung zu gewährleisten; und McGUIRE (1969) kommt zu dem Schluß, theoriegeleitete Forschung in natürlicher Umgebung sei "the best of both worlds for social psychology".

Zur Funktion des verwendeten methodischen Ansatzes

Im folgenden Schema wird - stark vereinfacht - die Gesamtkonzeption des Forschungsvorhabens "Soziales Lernen und Solidarisierungsprozesse bei Arbeiterinnen" dargestellt, in dem die diskutierten Forschungsansätze integriert werden sollen; das im empirischen Teil dieser Arbeit beschriebene Feldexperiment ist als erste relativ globale Überprüfung der Fragestellung konzipiert.

Schematische Darstellung der konzipierten Methodik

P r a x i s T h e o r i e



Aktionsforschungstechniken sollen dabei durch eine langfristige Zusammenarbeit mit örtlichen Arbeitskreisen für Frauenfragen - besonders mit einer Frauengruppe der GTB in Rheine-realisiert werden. In der Zusammenarbeit mit Frauen, die selbst von Benachteiligungen am Arbeitsplatz betroffen sind, sollen die Problemstellung spezifiziert, geeignete Lösungsstrategien diskutiert und deren praktische Umsetzung

geplant und vorbereitet werden. Konkret ist dabei vor allem an eine gemeinsame Herstellung von Modellbedingungen (vgl. 3.2.) und Kriterienerhebungsinstrumenten (vgl. 3.5) gedacht.

Im Anschluß an experimentelle Untersuchungen sollen deren Ergebnisse in die Aktionsforschungpraxis rückgeführt werden, um dort zu Veränderungen in der mit den Betroffenen gemeinsam festgelegten Richtung beizutragen. Konkret könnte das durch eine Vorführung von erprobten Verhaltensmodellen geschehen.

Laborexperimente sind dem Gesamtansatz auf der einen Seite vorgeordnet, da die psychologische Theoriebildung, aus der die konkreten Veränderungsstrategien abgeleitet werden (u.a. die Theorie sozialen Lernens durch Imitation) überwiegend auf laborexperimentell gewonnenen Ergebnissen beruht.

Auf der anderen Seite spielen sie innerhalb des Ansatzes eine eher untergeordnete Rolle: sie sind erst zu einem späteren Zeitpunkt einzusetzen, wenn die Wirksamkeit sozialen Lernens im vorliegenden Zusammenhang bereits allgemein nachgewiesen ist, so daß differenzierende Fragen nach der relativen Wirksamkeit von Einzelvariablen gestellt werden können.

Feldexperimente nehmen eine vermittelnde Stellung ein: sie verbinden die - überwiegend aus dem Aktionsforschungskontext stammende - praktische Problemstellung mit den vorhandenen theoretischen und empirischen Erkenntnissen psychologischer bzw. sozialwissenschaftlicher Forschung. Überprüft wird dabei die Anwendbarkeit eines theoretisch begründeten Konzepts für die Lösung eines praktischen Problems.

Die Auswertung der feldexperimentell gewonnenen Befunde soll einerseits zur Ableitung spezifischer Hypothesen über die Wirkungsweise der theoretisch begründeten Methode im besonderen Anwendungszusammenhang führen, andererseits zur wissenschaftlich begründeten Gestaltung der außerexperimentellen (Aktionsforschungs-)Praxis.

Besondere Merkmale des geplanten Feldexperiments

Die Auswahl eines feldexperimentellen Ansatzes für eine erste Überprüfung der Fragestellung entspricht sowohl dem skizzierten Kenntnisstand über das Problemgebiet als auch der primär an praktischen Veränderungsmöglichkeiten orientierten Untersuchungsabsicht. Bevor die praktische Durchführung dieses Experiments beschrieben wird, soll auf einige allgemein-methodologische und einige spezifisch-methodische Besonderheiten hingewiesen werden.

Die allgemeineren Punkte sollen die Einlösung der weiter oben aufgestellten Ansprüche an das methodische Vorgehen illustrieren (S. 113 f.): Die Vorordnung des Untersuchungsinhalts vor die gewählten Methoden soll dadurch garantiert werden, daß die Problemstellung nicht aus innerwissenschaftlichen, möglicherweise methodisch vorbelasteten, Erwägungen erfolgt, sondern unter Beteiligung einer Gruppe von Betroffenen. Dieses Vorgehen kann allerdings auch kein durchgehendes Subjekt-Subjekt-Verhältnis zwischen Forschern und Erforschten realisieren. Selbst im Aktionsforschungkontext ist zu erwarten, daß das Vorwissen der Forscher einen bedeutenden Einfluß auf den Verlauf des Geschehens ausübt und daß den Erfahrungen der Betroffenen eher die Funktion einer Kontrolle gegenüber theoretischen Vorannahmen zukommt. Das Übergewicht der Forscherseite wird wahrscheinlich im Feldexperiment selbst noch zunehmen, da dort die Bedingungsvariation durch einen Versuchsleiter gesetzt wird, ohne daß die Erforschten darauf großen Einfluß nehmen können.

Es soll jedoch versucht werden, die Interessen der Erforschten auch im Feldexperiment zu berücksichtigen, indem ihnen der Zusammenhang der Untersuchung mit ihren konkreten Problemen vor der Untersuchung erklärt wird und sie so zur motivierten Mitarbeit gewonnen werden. Die "Versuchspersonen" werden somit über die allgemeine Absicht des Experiments nicht getäuscht, wenn ihnen auch die Hypothesen im einzelnen vor der Untersuchung nicht mitgeteilt werden können.

Daneben soll versucht werden, das Gefühl der Erforschten, Teilnehmer an einem Versuch zu sein, möglichst zu vermeiden. Die Experimentalanordnung soll so in das gegebene Milieu - eine gewerkschaftliche Schulung - eingebettet werden, daß auch die Versuchsleiter eher als "am Prozeß Beteiligte" denn als Außenseiter erlebt werden. Damit soll erreicht werden, daß die externe Validität der Ergebnisse möglichst groß wird. Ein prinzipielles Problem ist allerdings die Unterscheidung zwischen der Schulungssituation (als Anwendungs- und Prüfsituation für die psychologische Methode) und der betrieblichen Situation, auf die alle Schulungserfahrungen, auch die experimentell induzierten, letztlich generalisiert werden müßten.

Dieses Problem führt auf die Frage nach geeigneten Kriterien für den "Erfolg" der untersuchten Methode. Primär interessiert das geänderte Verhalten der Frauen in ihren Reaktionen auf Benachteiligungen am Arbeitsplatz. Dieses Verhalten ist jedoch weder vor noch nach der Untersuchung direkt zu erheben. Ein Rückzug auf die reine Einstellungsebene ist allein schon wegen der im allgemeinen geringen Korrelation zwischen Einstellung und Verhalten nicht zu vertreten. Übrig bleibt die Möglichkeit, die Situationen, in denen das gewünschte Verhalten auftreten soll, zu simulieren. Solche Simulationen könnten zum einen in Rollenspielsituationen bestehen, zum anderen in Aussagen der untersuchten Frauen über ihr Verhalten in hypothetischen Situationen.

Neben der Frage, wie die Kriterien zu erfassen sind, ist die Frage interessant, wann sie erfaßt werden sollen, d.h. welcher Versuchsplan geeignet ist (CAMPBELL & STANLEY 1963). Da eine Interaktion zwischen Erfassungsinstrumenten, die vor der Bedingungsvariation eingesetzt werden, und der Bedingungsvariation selbst bei einer Fragestellung, die wie die vorliegende stark mit der Motivation der Befragten verflochten ist, naheliegt, muß von einem Vortest-Nachtest-Plan abgesehen werden. Der Viergruppenplan von SOLOMON, der über entsprechende Interaktionen Aufschluß geben könnte, scheidet aus Praktikabilitätserwägungen aus. Unter den verbleibenden

Möglichkeiten scheint der Nur-Nachtest-Kontrollgruppen-Plan (posttest-only control-group design; CAMPBELL & STANLEY 1963) am geeignetsten. Da mit einer geringen Anzahl von Versuchspersonen zu rechnen ist, soll allerdings auf eine Erfassung möglicherweise bedeutsamer Variablen vor der Untersuchung nicht völlig verzichtet werden. Solche "Vortests" müßten aber so beschaffen sein, daß ihre Interaktion mit den Versuchsbedingungen nicht wahrscheinlich ist.

Zusammenfassung

1. Nach Darstellung und Diskussion von Einwänden gegen die traditionelle Forschungspraxis in der Sozialpsychologie werden folgende Ansprüche an die vorliegende Arbeit formuliert:
   - Berücksichtigung des gesellschaftlichen Bezugs;
   - Veränderungsabsicht in emanzipatorischer Richtung;
   - Vorordnung der Inhalte vor die Methoden;
   - Berücksichtigung des "Subjektcharakters" der Erforschten.

2. Im Zusammenhang mit den spezieller methodischen Ansprüchen werden die Vor- und Nachteile verschiedener Forschungsmethoden (Laborexperiment, Feldexperiment, Aktionsforschung) diskutiert.

3. Die Notwendigkeit einer Integration verschiedener methodischer Ansätze für die Bearbeitung der vorliegenden Fragestellung wird begründet. Besonders ausführlich werden Funktion und Besonderheiten des Feldexperiments herausgestellt, das als erster Schritt zur Überprüfung der Fragestellung konzipiert ist.

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1. Experimentelle Umsetzung der Fragestellung

Wie bereits anfangs (vgl. 1.1.) erläutert, lautet die Gesamtfragestellung der Arbeit: Kann die Wahrscheinlichkeit gemeinsamen Vorgehens von Arbeiterinnen bei der Durchsetzung berechtigter Forderungen (Solidarisierung) durch Methoden sozialen Lernens im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit erhöht werden?

Mit dem hier beschriebenen Experiment sollen in diesem Rahmen ansatzweise zwei Einzelfragestellungen beantwortet werden:

1. die Frage nach der Generalität des Konzepts von BANDURA;
2. die Frage nach der Optimierbarkeit gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit.

Die genannten Fragestellungen werden so operationalisiert, daß sie experimentell überprüfbar werden. Eine endgültige Beantwortung ist in diesem ersten Versuch weder angestrebt noch möglich, da das gewählte Untersuchungsfeld zu wenig bekannt ist (vgl. 2.3.3.).

3.1.1. Umsetzung und Erweiterung des Konzepts sozialen Lernens durch Imitation

Die Wahl des von BANDURA und seinen Mitarbeitern entwickelten Konzepts des sozialen Lernens durch Imitation wurde bereits prinzipiell begründet (vgl. 1.4. und 2.2.6.): Für die Anwendung auf die vorliegende Problemstellung hat es gegenüber anderen Theorien zum sozialen Lernen entscheidende Vorteile. Als Nachteil ist jedoch seine bisher unzureichende bzw. einseitige empirische Fundierung herausgestellt worden. Die vorliegende Untersuchung hat sich deshalb vor allem das Ziel gesteckt, die empirische Basis der Theorie zu erweitern:

a) Die untersuchte Personengruppe unterscheidet sich von den meisten bisherigen (erwachsene Textilarbeiterinnen);

b) der Inhalt des Modellernens ist besonders komplex und vielschichtig (Durchsetzung von Forderungen durch gemeinsames Handeln: Solidarisierung);

c) die Lernsituation findet außerhalb des Labors statt (im Rahmen einer Gewerkschaftsschulung);

d) die Ausführung des gelernten Verhaltens erfolgt anhand alltäglicher betrieblicher Probleme der Beobachter.

Trotz einiger Bedenken bezüglich der Übertragbarkeit bisheriger Befunde zum Modellernen wurde die Gesamtgestaltung der Modellsituation wesentlich aus vorliegenden empirischen Ergebnissen abgeleitet (vgl. 2.2.7. und 2.2.8.). Die wichtigsten Punkte sollen hier noch einmal zusammengefaßt werden:

1. Eine Instruktion soll die Aufmerksamkeit auf wichtige Aspekte des Modellverhaltens lenken, den Erfolg antizipieren und die Realität des Beobachteten betonen;
2. die Modelle sollen als kompetent, von hohem Status und dem Beobachter ähnlich erlebt werden;
3. mehrere Modelle sollen in leicht variierten Situationen auftreten;
4. die Situationen, in denen die Modelle solidarisch handeln, sollen etwaigen späteren Situationen im Berufsleben der Beobachter möglichst ähnlich sein;
5. ein Nachspann soll den Erfolg des Modellverhaltens zeigen;
6. in einer anschließenden Diskussion soll den Beobachtern Gelegenheit zur Verarbeitung und Generalisierung des Modellverhaltens gegeben werden.

Bei Realisierung dieser Bedingungen kann nach bisherigen Befunden ein optimaler Lerneffekt erwartet werden. Ihre konkret inhaltliche Ausfüllung wird im folgenden an jeweils geeigneter Stelle dargestellt.

Eine entsprechend den genannten Forderungen gestaltete Modellbedingung soll nicht nur mit einer Kontrollbedingung (keine Modellbeobachtung) verglichen werden. Zusätzlich soll eine Variable der Modelldarbietung, nämlich die Art der Informationsübermittlung, untersucht werden, da nicht a priori entschieden werden kann, welche Art der Übermittlung der Modellinformation bei welchem Inhalt optimal ist (vgl. 2.2.7.).

Zwar ist zu vermuten, daß die Wirkung umso größer ist, je realitätsnäher, anschaulicher und informationshaltiger das Modell vermittelt wird; die Art der Vermittlung kann aber nicht immer frei bestimmt werden. So ist es - zumindest in Ernstsituationen - kaum möglich, solidarisches Verhalten gezielt an realen Modellen zu vermitteln. Eine Darbietung realer Modelle in Spielsituationen hätte jedoch vermutlich eher einen geringeren Lernerfolg als eine Darbietung symbolischer (Film-)Modelle, denen - per Instruktion - Realität zugeschrieben wird. Die letztgenannte Darbietungsform scheint die beste herstellbare Annäherung an eine direkte Beobachtung solidarischer Verhaltensweisen zu sein.

Ein Nachteil von Filmmodellen liegt in ihrer relativ geringen Flexibilität bzw. im erheblichen Aufwand für die Herstellung von Modellfilmen. Dieser Aufwand erschwert die kurzfristige Anpassung der Modellinhalte an die jeweils aktuelle Problemlage eines Beobachterkreises. Es erscheint deshalb lohnend zu überprüfen, ob alternative, weniger aufwendige Vermittlungsformen - in diesem Falle verbale Schilderungen der Verhaltensmodelle - zu gleichen Lernerfolgen führen wie die anschauliche Darbietung über Modellfilme. Dabei sollen beide Bedingungen denselben Informationsgehalt haben und hinsichtlich wesentlicher Merkmale (Instruktion, Modellgestaltung, Diskussion) identisch sein (vgl. 3.1.4.).

3.1.2. Einfügung in die Ziele gewerkschaftlicher Bildungsarbeit

Die Untersuchungsfrage, ob Solidarisierungsprozesse bei Arbeiterinnen durch den Einsatz der Methode des sozialen Lernens wahrscheinlicher werden, trifft sich mit Zielsetzungen gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit (vgl. 2.1.4. und 2.1.8.). Die Gewerkschaften betonen immer wieder, daß ihre Forderungen nach Aufhebung der Diskriminierung weiblicher Arbeitnehmer nur durch die gemeinsame Aktivität der Betroffenen durchzusetzen sind; das Lernziel "Solidarisierung" ist also - wenn auch nicht immer explizit so formuliert - wesentlicher Bestandteil der Frauenbildungsarbeit. Über Möglichkeiten zum Erreichen dieses Lernziels liegen jedoch keine

gesicherten Befunde vor. Diese Sachlage erklärt das Interesse gewerkschaftlicher Schulungsleiter an unserer Fragestellung, das die Voraussetzung dafür war, die Untersuchung im Rahmen von Gewerkschaftsschulungen durchführen zu können.

Die zentralen Kurse für Frauenarbeit der Gewerkschaft Textil-Bekleidung (GTB) wurden aufgrund theoretischer Vorüberlegungen und praktischer Erfahrungen (vgl. 2.1.9.) ausgewählt. Die Frauenkurse des DGB hatten sich hinsichtlich der betrieblichen Problemlage der Teilnehmerinnen als zu heterogen erwiesen: es gab kein Problem, das allen Frauen gemeinsam wichtig und überdies mit der Fragestellung der Untersuchung in Übereinstimmung zu bringen war.

Die in der GTB organisierten Frauen verrichten demgegenüber in ihrer Mehrzahl angelernte Tätigkeiten im Akkord und haben dementsprechend relativ ähnliche Probleme an ihrem Arbeitsplatz. Überdies ist die GTB im Münsteraner Raum recht stark vertreten (Verwaltungsstellen in Rheine, Bielefeld, Mönchen-Gladbach), so daß eine Zusammenarbeit mit organisierten Textilarbeiterinnen in allen Phasen der Untersuchung zwanglos möglich war. Neben örtlichen und bezirklichen Schulungen führt die GTB spezielle Kurse für Frauenarbeit auch auf zentraler Ebene - in der Werner-Bock-Schule in Beverungen - durch; diese Kurse boten gute Voraussetzungen für die Einpassung der Untersuchung.

3.1.3. Allgemeine Hypothesen der Untersuchung

Die Hypothesen der Untersuchung werden hier zunächst in einer allgemeinen Formulierung aufgeführt. Ihre Spezifizierung bzw. Operationalisierung ist erst im Anschluß an die Diskussion der Kriterienerfassung möglich (vgl. 3.6.1.). Die folgenden Hypothesen sind aus theoretischen und empirischen Arbeiten zum sozialen Lernen durch Imitation abgeleitet (vgl. 2.2.8.):

1. Nach Beobachtung geeigneter Verhaltensmodelle steigt bei Textilarbeiterinnen die Wahrscheinlichkeit aktiven gemeinsamen (solidarischen) Handelns zur Durchsetzung von Forderungen.

2. Je nach Darbietungsform der Verhaltensmodelle ist der in der ersten Hypothese angenommene Effekt unterschiedlich stark ausgeprägt: Anschaulich über Video-Film dargebotene Modelle sind wirksamer als nur verbal geschilderte Modelle.

3. Sowohl anschaulich als auch verbal dargebotene Verhaltensmodelle, die sich solidarisch gegen Benachteiligungen zur Wehr setzen, sind wirksamer als die reine Information über Diskriminierungen von Frauen am Arbeitsplatz ohne Hinweis auf die Möglichkeit solidarischen Handelns (Kontrollbedingung).

4. Die Effekte der Modelldarbietung treten bei Messungen auf zwei verschiedenen Ebenen zu unterschiedlichen Zeitpunkten auf: Bei Angaben über vorgestelltes Verhalten kurz nach der Modelldarbietung und bei Angaben über tatsächliches Verhalten etwa vier Wochen nach der Modelldarbietung.

3.1.4. Übersicht über den Versuchsplan

Zur Überprüfung dieser Hypothesen sind drei vergleichbare Gruppen von Arbeiterinnen erforderlich: Zwei Gruppen beobachten Verhaltensmodelle (anschauliche bzw. verbale), eine dritte (Kontroll-)Gruppe erhält nur Informationen über Frauendiskriminierung.

Vergleichbare Gruppen sollen durch Zufallsaufteilung (Randomisierung) der Teilnehmerinnen an einem Kursus für Frauenarbeit der GTB gewonnen werden. Die Aufteilung der Teilnehmerinnen soll dabei nur für die Bedingungsvariation (Modelldarbietung und Diskussion) erfolgen; alle Erhebungsinstrumente vor und nach der Untersuchung sollen gemeinsam ausgefüllt werden. Da alle Teilnehmerinnen den Schulungseinflüssen in gleicher Weise ausgesetzt sind, sind systematische Zusammenhänge zwischen der Gruppenzugehörigkeit und einem allgemeinen Effekt der Schulungsteilnahme kaum zu erwarten.

Die vor der Bedingunsvariation auszufüllenden Fragebogen sollen nur in losem Zusammenhang mit den Untersuchungsinhalten stehen, damit unkontrollierte Auswirkungen dieser Vorerhebungen auf den Ablauf der Untersuchung und die Beantwortung der Kriterienfragebogen möglichst vermieden werden (vgl. 2.3.3.).

V e r s u c h s p l a n

	Film-Gruppe EX I	Fall-Gruppe EX II	Kontroll-Gruppe K
Vortest-Phase	Erhebung von Ausgangsvariablen der Beobachter in allen Gruppen mit zwei verschiedenen Fragebogen: 1. Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen; 2. Angaben zur Person und zur Arbeitssituation.		
Test-Phase	Instruktion	Instruktion	Instruktion
Modell-darbietung	Darbietung eines Video-Films mit solidarischen Modellen	Darbietung von Fallschilderungen mit solidarischen Modellen	Darbietung eines Referats zu Frauen-problemen ohne solidarische Modelle
Diskussion	Diskussion über den Modellfilm	Diskussion über die Modellfälle	Diskussion über das Referat
Nachtest-Phase	Erhebung von Kriterienvariablen der Beobachter in allen Gruppen mit zwei verschiedenen Fragebogen zu zwei verschiedenen Zeitpunkten: 1. Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen - Angaben über Verhalten in vorgestellten Situationen unmittelbar im Anschluß an die Schulung; 2. Fragen zu Problemen der letzten vier Wochen - Angaben über Verhalten in tatsächlichen Situationen etwa vier Wochen nach Abschluß der Schulung.		

Bezogen auf den Versuchsplan lassen sich die Hypothesen der Untersuchung so zusammenfassen:
Für beide in der Nachtestphase erhobenen Kriterien werden folgende Relationen erwartet:

1. EX I ist solidarischer als EX II;
2. EX I ist solidarischer als K;
3. EX II ist solidarischer als K.

3.1.5. Auswahl der Probleminhalte für das Modellernen

Die allgemeine Problemlage von Arbeiterinnen unter Berücksichtigung der besonderen Situation im Bereich der Textil- und Bekleidungsindustrie wurde bereits geschildert (2.1.2.). Aufgrund der dabei verwendeten Gewerkschaftsmaterialien und nach Gesprächen mit Gewerkschaftsfunktionären und Arbeiterinnen wurde eine Liste mit den Problemen zusammengestellt, die

durchgehend genannt worden waren und die sowohl den beruflichen als auch den privaten Bereich betrafen. Folgende 16 Probleme wurden aufgenommen:

Fragen zum beruflichen Bereich

1. Einstellung zur eigenen Berufstätigkeit
2. Berufliche Ausbildung
3. Aufstiegschancen
4. Arbeitsplatzzuweisung
5. Lohngleichheit
6. Arbeitsplatzsicherheit
7. Repräsentation in Vertretergremien
8. Mutterschutzregelung
9. Altersversorgung

Fragen zum häuslichen Bereich

10. Verantwortung für die Haushaltsführung
11. Verantwortung für die Kindererziehung
12. Unterbringung von Kindern
13. Entscheidungen in der Familie
14. Geschlechtsspezifische Erziehung
15. Benachteiligung alleinstehender Frauen
16. Verurteilung bestimmter Verhaltensweisen bei Frauen

Für jedes dieser Probleme wurde eine Aussage formuliert, die die besondere Benachteiligung der Frauen ausdrückte. Außer nach Zustimmung oder Ablehnung dieser Aussagen wurde danach gefragt, worin die Ursachen für die Probleme zu sehen und ob Änderungen wünschenswert und denkbar seien, und schließlich, ob man sich persönlich mit anderen gemeinsam aktiv für solche Veränderungen einzusetzen bereit sei.

Der so entstandene Fragebogen wurde Teilnehmerinnen eines Arbeitskreises für Frauenfragen der GTB in Rheine vorgelegt. Dieser Arbeitskreis erfüllte im Rahmen des gesamten Vorhabens die Funktion einer wichtigen Informations- und Rückmeldungsinstanz. Die Auswahl der Modellinhalte und die Herstellung der Modellfilme wurden mit diesen Arbeiterinnen ebenso diskutiert wie die Abfassung der Befragungsinstrumente. Daneben fungierte die Gruppe als Anwendungsbereich für Aktionsforschungsstrategien: dort wurden verschiedene Interventionsstrategien durchgespielt.

Die Beantwortung des Fragebogens durch die Arbeiterinnen hatte zum Ziel, aus der oben aufgeführten Liste die wichtigsten

Problembereiche auszuwählen. Als wichtig im Sinne besonders häufig geäußerter aktiver Veränderungsbereitschaft erwiesen sich vor allem Probleme der Arbeitsplatzzuweisung (= Akkordarbeit), der Arbeitsplatzsicherheit und der Lohngleichheit.

In einer anschließenden Diskussion über die Problembereiche kam zum Ausdruck, daß die Frauen das Problem der Lohngleichheit weniger gravierend fanden als ein Problem, das in die Frageliste nicht aufgenommen war, weil wir es nicht als hinreichend frauenspezifisch angesehen hatten: die Benachteiligung älterer Arbeiterinnen. Da Frauen offensichtlich im Alter besonders weitreichende Benachteiligungen erfahren, wurde dieses Problem nachträglich für die Liste akzeptiert und sogar - statt Problemen der Lohngleichheit - in die Auswahl der drei wichtigsten Bereiche der Benachteiligung aufgenommen.

Die drei genannten Probleme (Akkordarbeit; Arbeitsplatzsicherheit; ältere Arbeiterinnen) steckten die Probleminhalte der Modellbedingungen ab. Solidarisches Verhalten sollte an diesen drei verschiedenen Inhalten exemplifiziert werden, um eine Fixierung auf ein spezielles Problem zu vermeiden und die Generalisierung auf eigene Probleme der Beobachter wahrscheinlicher zu machen. Die Beschränkung auf betriebliche Probleme spiegelt nicht nur die subjektive Gewichtung der Arbeiterinnen selbst wider, sondern ist auch deshalb günstig, weil Probleme in diesem Bereich meist homogener sind als die von unterschiedlichen familiären Situationen abhängigen häuslichen Probleme der Arbeiterinnen.

3.2. Konzeption, Erstellung und Inhalte des Modellfilms

Da in letzter Zeit im Kino und im Fernsehen verschiedentlich Filme über Solidarisierungsvorgänge im Arbeitsleben gezeigt wurden, war ursprünglich geplant, solche Filme bei der Untersuchung einzusetzen. Bei näherer Betrachtung zeigte sich jedoch, daß die vorhandenen Filme den Ansprüchen der Fragestellung nicht genügend entsprachen. Entweder waren die an den solidarischen Aktionen beteiligten Personen Männer (z.B.

ZIEWER 1974) oder die Filminhalte waren so komplex, daß die positive Verhaltensweise der Solidarisierung nicht hinreichend verdeutlicht wurde (z.B. KRATISCH & LÜDCKE 1973). Der Versuch, wenigstens Teile vorhandener Filme mitzuverwenden, scheiterte an technischen und Kostenproblemen.

Die so entstandene Notwendigkeit zur eigenen Konzeption und Herstellung des Modellfilms hatte den Vorteil, daß die Ausgangsprobleme der Filmhandlungen entsprechend ihrer empirisch ermittelten "Wichtigkeit" bestimmt und Problemstellungen sowie -lösungen speziell auf den Bereich Textil-Bekleidung zugeschnitten werden konnten.

3.2.1. Allgemeine Konzeption des Films

In Zusammenarbeit mit den Teilnehmerinnen des Rheiner Arbeitskreises der GTB entstand ein Drehbuch mit drei Szenen, in denen jeweils eines der drei ausgewählten Probleme aufgegriffen wurde. Die Szenen folgten jeweils demselben Schema:

Im ersten Teil wird das anstehende Problem vom "Hauptmodell", einer besonders aktiven Arbeiterin, vorgetragen. Um die Aktivität dieses Hauptmodells nicht an eine besondere gewerkschaftliche Funktion zu binden, wird seine Stellung in den drei Szenen variiert: In der ersten Szene wird es als einfache Arbeiterin, in der zweiten als Betriebsratsmitglied, in der dritten als gewerkschaftliche Vertrauensperson geschildert. Dabei wechseln natürlich auch die Darstellerinnen. In diesem ersten Teil, der der Problemdarstellung dient, wird teils das Hauptmodell in Großaufnahme, teils werden Szenen aus einer Strumpffabrik gezeigt, in der das Geschehen angeblich abgelaufen ist.

Im zweiten Teil werden die vom Problem betroffenen Frauen im Gewerkschaftshaus gezeigt, wohin sie vom Hauptmodell zusammengerufen wurden. Diese Zusammenkunft stellt den ersten Schritt zu einer solidarischen Problemlösung dar. Das Problem wird diskutiert, den anwesenden Frauen sind dabei unterschiedliche Rollen zugedacht: Zwei sind ebenfalls aktiv, unterstützen das Hauptmodell und setzen sich mit ihren positiven Ansichten

durch; drei andere äußern gängige Einwände gegen solidarisches Vorgehen (passiv-resignative; organisationsgläubige; individualistische), die jedoch von den aktiven Frauen entkräftet werden. Erfolg der Diskussion ist jeweils ein Plan zur gemeinsamen Lösung des anstehenden Problems, der sowohl den aktiven Einsatz der Frauen selbst als auch ihre Zusammenarbeit mit dem Betriebsrat beinhaltet.

Die Realisierung des solidarischen Verhaltens unterscheidet sich je nach dem anstehenden Problem. In der ersten Szene geht es um die Abwendung drohender Leistungserhöhungen für Akkordnäherinnen. Hier werden Forderungen aufgeschrieben und Unterschriften in der betroffenen Abteilung gesammelt, die der Betriebsrat zur Stärkung seiner Position in anschließenden Verhandlungen mit der Firmenleitung benutzen soll. In der zweiten Szene geht es um die Verhinderung drohender Entlassungen in der Legerei, die als Folge einer geplanten Verlagerung der Abteilung ins Ausland zu erwarten sind. Diesmal soll auf einer Betriebsversammlung durchgesetzt werden, daß allen Betroffenen zumindest Umschulungen oder andere Arbeitsplätze im Betrieb zugestanden werden. In der dritten Szene drohen Versetzungen älterer Kolleginnen auf schlechtere Arbeitsplätze. Der Plan der Frauen zielt auf eine Betriebsvereinbarung, mit der den Älteren ihr voller Verdienst garantiert wird; als Gegenangebot wollen sich die Jüngeren bereitfinden, auf Bezahlungen über einen Akkordsatz von 140 % hinaus zu verzichten.

In einem Nachspann berichtet jeweils das Hauptmodell vom Erfolg der gemeinsamen Aktion. Dieser Erfolg wird realistisch geschildert: nicht alle Forderungen wurden verwirklicht, aber wichtige Teilerfolge erzielt.

1. Szene: Die Akkorde in der Näherei sollen noch einmal überprüft und mit Sicherheit in den nächsten sechs Monaten nicht erhöht werden;
2. Szene: die Legerinnen, die durch Verlagerung des Betriebsteils freigesetzt werden, sollen - z.T. nach vorheriger Umschulung - andere Arbeitsplätze im Betrieb erhalten;

3. Szene: die Betriebsvereinbarung wird in der von den Frauen gewünschten Form zunächst während einer Probezeit bewilligt.

Zusammenfassend ergibt sich damit folgender Aufbau des Films:

	1. Szene	2. Szene	3. Szene
Situationsschilderung durch das Hauptmodell	drohende Erhöhung der Akkordleistung in der Näherei	drohender Verlust von Arbeitsplätzen in der Legerei	drohende Versetzung älterer Kolleginnen in der Näherei
Treffen mit Diskussion	Die Betroffenen treffen sich jeweils auf Initiative des Hauptmodells im Gewerkschaftshaus, diskutieren über die Situation, entkräften Gegenargumente gegen gemeinsames Handeln und entwerfen einen solidarischen Plan, in den auch der Betriebsrat einbezogen wird.		
Bericht über den Erfolg der Aktion durch das Hauptmodell	Überprüfung der Akkorde; alte Akkorde für 6 Monate garantiert	Zusicherung anderer Arbeitsplätze; Umschulungen	Betriebsvereinbarung: 100 % Lohngarantie; Grenze: 140 %

Zur genaueren Information über die Inhalte des Modellfilms sei auf den Filmtext im Anhang verwiesen.

Als Verhaltensmodelle im engeren Sinn wirken jeweils die aktiven Frauen, besonders das Hauptmodell. Ihr Verhalten wird insofern verstärkt, als die übrigen zunächst zweifelnden Frauen sich schließlich der Meinung der aktiveren Kolleginnen anschließen. Die aktiven Frauen zeigen solidarische bzw. solidaritätsfördernde Verhaltensweisen: sie suchen die Problemlösung in einer gemeinsamen Aktion mit ihren Kolleginnen und dem Betriebsrat.

Im weiteren Sinn ist auch das Lösungsverhalten der Gruppe modellhaft. Die Gruppe trifft sich, diskutiert über das jeweils anstehende Problem, erarbeitet zur Lösung verschiedene solidarische Gegenmaßnahmen und setzt diese - zumindest teilweise - durch. Der Erfolg der gemeinsamen Aktion ist als Verstärkung des solidarischen Gruppenverhaltens konzipiert.

Es ist typisch für den Lerninhalt "Solidarisierung", daß das Modellernen auf der Ebene des Individuums und auf der Ebene der Gruppe stattfindet. Kriterien für den Lernerfolg können deshalb zwar bei Individuen erhoben werden, müssen sich aber auf Verhaltensweisen von Gruppen beziehen (vgl. 3.5.).

3.2.2. Filmaufnahmen aus der Produktion

Idealerweise hätte der Ablauf einer Solidarisierung der Frauen an ihrem Arbeitsplatz gefilmt werden müssen. Die wenigsten Firmen wären aber wohl bereit gewesen, ein solches Unternehmen in ihren Räumen zuzulassen. Die Filmszenen wurden deshalb von Anfang an so konzipiert, daß sie im Gewerkschaftshaus aufgenommen werden konnten.

Auf Aufnahmen aus der Produktion sollte dennoch nicht verzichtet werden; sie sollten jeweils in die Situationsschilderung durch das Hauptmodell eingeblendet werden, um diese optisch aufzulockern und zu illustrieren. Zur Vorbereitung dieser Aufnahmen besuchten wir zwei Textilbetriebe in Rheine (eine Strumpffabrik und eine Spinnerei-Weberei). Mit Genehmigung der Firmenleitung der Strumpffabrik stellten wir anschließend Video-Filme vom Ablauf der dortigen Produktion, unter besonderer Berücksichtigung der Frauenarbeitsplätze, her.

Aus diesem Material wurden die Einblendungen nach inhaltlichen Gesichtspunkten ausgewählt: Im Vorspann der ersten und dritten Szene erscheinen Bilder von Zwickelnäherinnen; in der zweiten Szene werden Bilder von Legerinnen eingeblendet und Ausschnitte aus der Arbeit in der Strickerei - einer Domäne der Männerarbeit, in der es freie Arbeitsplätze gibt laut Drehbuch.

3.2.3. Filmaufnahmen mit Textilarbeiterinnen

Die Verfilmung der Drehbücher erfolgte in Zusammenarbeit mit dem bereits erwähnten Arbeitskreis der GTB in Rheine. Für jede der drei Szenen wurde ein gesondertes Treffen verabredet. Die Drehbuchtexte dienten bei der Verfilmung lediglich als Leitfaden; mit zunehmender Gewöhnung an die Filmsituation

machten sich die Darstellerinnen in wachsendem Maße vom Wortlaut der Texte frei und benutzten ihre eigene Sprache. Das Engagement der Frauen erschien insgesamt recht hoch, was sich u.a. daran zeigte, daß die Treffen gut besucht waren, obwohl sie während der traditionellen Sommerpause des Arbeitskreises stattfanden.

3.3. Konzeption, Erstellung und Inhalte der Parallelbedingungen

Inhalt und Ablauf des Modellfilms stellten den Standard für die Konzeption der beiden anderen Bedingungen dar. Die Experimentalgruppe II sollte sich von der Filmgruppe (EX I) nur in der Darbietungsform unterscheiden, während die Kontrollgruppe vor allem im Inhalt von den beiden anderen Gruppen abweichen sollte.

3.3.1. Umsetzung der Filminhalte in verbale Fallschilderungen

Die Umsetzung der Filminhalte in Fallschilderungen wurde so vorgenommen, daß die Informationsmenge der beiden Modellbedingungen sich möglichst wenig unterschied, da es darauf ankam, nur die Darbietungsform zu variieren. Die inhaltliche Vergleichbarkeit der beiden Modellbedingungen sollte durch den analogen Aufbau von Filmszenen und Fallschilderungen erreicht werden.

Nacheinander werden drei Fälle dargestellt, die sich mit Akkordarbeit, Arbeitsplatzsicherheit und älteren Arbeiterinnen befassen. Zuerst wird jeweils die Situation geschildert und berichtet, daß eine der Frauen - das Hauptmodell - die Initiative ergriffen und ihre Kolleginnen zu einem Treffen im Gewerkschaftshaus bewegt hat. Die dortige Diskussion wird in wesentlichen Zügen wiedergegeben: die Einwände einiger Frauen werden aufgeführt und durch Gegenargumente der aktiveren Kolleginnen entkräftet, so daß ein gemeinsamer Plan erarbeitet und an den Betriebsrat herangetragen werden kann. Abschließend wird vom Erfolg der gemeinsamen Aktion der Frauen berichtet.

Zur genaueren Information sei auf den Text der Fallschilderungen im Anhang verwiesen.

3.3.2. Erstellung eines Kontrollreferats

Das Referat für die Kontrollgruppe sollte verschiedene Bedingungen erfüllen, die sich teils aus Gründen der Versuchsplanung (Vergleichbarkeit bzw. Differenzierung der Gruppen) ergaben, teils aus praktischen Erwägungen über die Einbettung der Untersuchung in den Schulungsablauf erwuchsen; folgende Punkte wurden berücksichtigt:

1. Das Referat behandelt Frauenfragen, weil sonst die Zuhörerinnen in ihren Erwartungen enttäuscht würden;
2. es dauert - wie die beiden anderen Bedingungen - etwa eine halbe Stunde;
3. es wird nacheinander vorgetragen und erst im Anschluß an die vollständige Darbietung diskutiert;
4. es enthält keinen Hinweis darauf, daß die gemeinsame Aktivität von Frauen zur Bewältigung der angesprochenen Probleme sinnvoll und wünschenswert sei.

Insgesamt hat das Referat mehr analytischen als handlungsrelevanten Charakter. Der Schwerpunkt liegt auf den ökonomischen Bedingungen der Frauenarbeit und auf der historischen Ableitung der Frauendiskriminierung von der "Urgesellschaft" an über den Feudalismus und den Beginn der Industrialisierung bis hin zur heutigen Zeit.

Zur genaueren Information sei auf den Text des Referats im Anhang verwiesen.

3.3.3. Vergleich der drei Darbietungsbedingungen

Nach der Darstellung der Filmszenen, der Fallschilderungen und des Kontrollreferats sollen die Bedingungen noch einmal gegenübergestellt werden.

Alle drei Bedingungen haben folgende Gemeinsamkeiten:

a) Dauer: etwa eine halbe Stunde Darbietungszeit;
b) allgemeiner Inhalt: Probleme der Frau im Arbeitsleben;
c) Motivierung: durch Ansetzen am Erfahrungsbereich der Frauen.

Die beiden Modellbedingungen haben zusätzlich folgendes gemeinsam:

a) spezieller Inhalt: konkrete Problemsituationen in einem Textilbetrieb;
b) Verhaltensmodelle: zur Übermittlung der Information über gemeinsame Problemlösungsstrategien;
c) Verstärkung: durch Berichte über Erfolge der gemeinsamen Aktionen.

Unterschiedlich ist jedoch die Form der Modelldarbietung, die einmal anschaulich über Video-Film, einmal verbal über Fallschilderungen erfolgt.

Die Kontrollbedingung unterscheidet sich von den Modellbedingungen vor allem dadurch, daß

a) keine Modelle gezeigt werden;
b) keine Solidarisierungshinweise gegeben werden;
c) allgemeine anstelle von konkreten Problemschilderungen gegeben werden.

Mit der zweiten Modellbedingung hat die Kontrollbedingung die verbale Vermittlungsform gemein.

Durch diese Konzeption der Bedingungen werden (bei der späteren Ergebnisinterpretation) folgende Schlüsse möglich:

1. Eine Überlegenheit der Filmgruppe über die Fallgruppe läßt sich eindeutig auf Unterschiede in der Form, nicht im Inhalt der Darbietung zurückführen;
2. eine Überlegenheit der Modellgruppen über die Kontrollgruppe läßt sich vornehmlich auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein solidarischer Verhaltensmodelle zurückführen.

3.3.4. Instruktionen zu den drei Darbietungsbedingungen

Die Instruktionen der beiden Modellgruppen sollten die Aufmerksamkeit der Beobachter gegenüber den Modelldarbietungen durch Schaffung eines geeigneten Sets optimieren: Die Realität der folgenden Darbietungen wird betont; wichtige Aspekte (die gemeinsame Problemlösung) werden akzentuiert; der Verhaltenserfolg wird antizipiert. Im einzelnen enthalten die Instruktionen der Modellgruppen folgende wichtige Elemente:

1. Die Schilderung des Betriebs, in dem die Ereignisse spielen als mittelgroß, durchschnittlich und überwiegend mit weiblichen Arbeitnehmern besetzt;
2. den Hinweis auf das Vorurteil, daß Frauen angeblich nicht gemeinsam und erfolgreich für ihre Interessen eintreten können;
3. die Darstellung der folgenden Filmszenen bzw. Berichte als Beispiele dafür, daß entgegen diesem Vorurteil Frauen sehr wohl gemeinsam aktiv werden können;
4. den Hinweis darauf, daß die gefilmten bzw, geschilderten Ereignisse tatsächlich so geschehen, daß aber die Aufnahmen bzw. Berichte nicht unmittelbar, sondern erst nach Abschluß der Ereignisse entstanden seien;
5. die Betonung, daß es sich bei den Frauen, von denen die Rede ist, um aktive Frauen handele, die gerne ihre eigenen positiven Erfahrungen anderen mitteilen würden;
6. den Hinweis darauf, daß der Name des Betriebs, in dem die Ereignisse stattfanden, aus rechtlichen Gründen nicht genannt werden könne.

Die Referatgruppe sollte keine Instruktion im eigentlichen Sinn erhalten. Es sollte nur eingangs gesagt werden, daß etwas vorgetragen werde, das mit Problemen von Frauen im Arbeitsleben zu tun habe und über das anschließend diskutiert werden solle.

3.4. Konzeption und Strukturierung der Diskussionen

Die an die Modellbeobachtungen anschließenden Diskussionen sollten Gelegenheit zur weiteren Verarbeitung der Modellinhalte bieten und dadurch zu einer Steigerung des Lerneffekts führen. Die Annahme, daß der Lerneffekt durch eine anschließende Diskussion erhöht werde, läßt sich aus BANDURAs theoretischen Überlegungen zu mediatorischen Prozessen und entsprechenden empirischen Belegen (vgl. 2.2.7.) ableiten. Eine gesonderte Überprüfung des Beitrags der Variable Diskussion (vs. Nicht-Diskussion) konnte aus versuchstechnischen Gründen in der vorliegenden Untersuchung nicht realisiert werden: Die geringe Versuchspersonenzahl ließ eine weitere Bedingunsaufsplitterung nicht als sinnvoll erscheinen. Deshalb ist die anschließende Diskussion als Bestandteil der Modelldarbietung aufzufassen (vgl. 3.1.4.).

3.4.1. Vorüberlegungen zu den Diskussionen

Aus Versuchen zum Modellernen (z.B. GERST 1971) geht hervor, daß eine weitere Beschäftigung mit den Modellinhalten nach der Beobachtungsphase den Lerneffekt erheblich steigern kann. In den bisherigen Untersuchungen wurde das Gesehene bzw. Gehörte jedoch immer individuell memoriert, während es bei einem Lerninhalt wie Solidarisierung sinnvoller erscheint, auch den Memorierungsprozeß kollektiv zu gestalten, da das Lernziel nicht in der individuellen Beherrschung einer abgegrenzten Verhaltensweise, sondern in einer verstärkten Bereitschaft zu kollektiven Problemlösungen zu sehen ist.

Bei einer Verarbeitung der Modellinhalte in Gruppendiskussionen vermischen sich allerdings die direkten Modelleinflüsse mit den Einflüssen, die die Gruppenmitglieder aufeinander ausüben. Das ist durchaus als eine Chance zur weiteren Steigerung des angestrebten Lerneffektes zu begreifen, wenn es gelingt, die Argumente besonders in den Vordergrund zu rücken, die der Zielsetzung des Modellernens entsprechen. Auf diese Weise könnten alle Gruppenmitglieder auf den Stand des "fortgeschrittensten" Mitglieds gehoben werden. Dem Diskussions- bzw. Versuchsleiter käme dabei die Aufgabe einer geeigneten Strukturierung der Diskussion unter Bereitstellung von Möglichkeiten zu einer "positiven" Verarbeitung des Beobachteten zu.

Im vorliegenden Fall war allerdings nicht daran gedacht, den Lerneffekt quasi mechanistisch zu steigern und nur Argumente zuzulassen, die sich dem Ziel der Untersuchung reibungslos einpaßten. Die Frauen sollten durch die Modelle und die Diskussion nicht in Richtung auf ein bestimmtes - von uns als wünschenswert betrachtetes - Verhalten manipuliert werden; ihnen sollten - unter Anknüpfung an die konkreten Problemsituationen und die eigenen Bedürfnisse der Frauen - lediglich Hilfen zur Umsetzung eigener Einsichten in erfolgversprechende Verhaltensweisen angeboten werden. Auch aus diesem Grunde erschien es notwendig, die Modelle nicht einfach "einwirken" zu lassen, sondern einen kontrollierten Verar-

beitungsprozeß anzuschließen. Durch die Diskussionen sollte eine abstrakte Übernahme des Modellverhaltens verhindert und eine Reflexion über seine Anwendbarkeit auf konkrete eigene Probleme gefördert werden.

Da die Diskussionen als nicht-variierte Teile der Modelldarbietung konzipiert waren, sollten sie in den beiden Experimentalgruppen möglichst gleichartig verlaufen. Dieser Anspruch sollte durch die Vorstrukturierung der Diskussionsabläufe und die Standardisierung des Diskussionsleiterverhaltens erfüllt werden. Trotz solcher Maßnahmen war jedoch zu befürchten, daß die völlige Parallelität sowohl durch unkontrollierte "persönliche" Variablen der Teilnehmer als auch durch mögliche Auswirkungen der Unterschiede in der Darbietungsform der Modelle beeinträchtigt werden könnte. Sollten diese Einflüsse tatsächlich wirksam werden, so wäre das bei der Interpretation der Lerneffekte zu berücksichtigen: Differenzen in der Bevorzugung solidarischen Verhaltens zwischen den beiden Experimentalgruppen könnten dann nicht mehr allein durch die Art der Modelldarbietung erklärt werden, sondern wären teilweise auf Unterschiede in der Verarbeitungsphase oder das Zusammenspiel von Darbietungsform und Diskussionsablauf rückführbar.

3.4.2. Planung der Diskussionen in den Experimentalgruppen

Wegen der zeitlichen Parallelität des Untersuchungsablaufs war es nicht möglich, die Diskussion in allen Gruppen vom selben Versuchsleiter führen zu lassen. Durch eine Standardisierung des Verhaltens der verschiedenen Diskussionsleiter sollte dieser möglichen Störungsquelle (vgl. ROSENTHAL 1966) entgegengewirkt werden. Dazu wurden folgende Verhaltensregeln festgelegt:

1. Lenkungsfunktion: Der Versuchsleiter (V1) soll dafür sorgen, daß der vorstrukturierte Diskussionsablauf weitgehend eingehalten wird. Er soll - wenn die Teilnehmer es nicht selbst spontan tun - die wichtigen Diskussionspunkte der Reihe nach ansprechen, bei Abschweifungen zum Kern der Diskussion zurückführen und bei Unvollständigkeit von Argumentationen fehlende Aspekte ergänzen.

2. Modellfunktion: Der V1 soll sich jedoch nicht so dirigistisch verhalten, daß autoritätsorientiertes Verhalten - dessen Abbau ja u.a. ein Ziel der Modelldarbietung ist - ermutigt wird und Eigeninitiativen der Frauen gehemmt werden.
3. Verstärkungsfunktion: Der V1 soll dafür sorgen, daß wichtige Diskussionsbeiträge akzentuiert und nebensächliche oder "falsche" (d.h. nicht-solidarische) leicht negativ verstärkt werden.

Als allgemeine Ziele der Diskussion wurden angestrebt:

1. Verständnis der wichtigsten Aspekte der Modellverhaltensweisen:
   a) Erkennen der Kontingenzen zwischen solidarischem Verhalten und Erfolg;
   b) Abstraktion von den konkreten Einzelheiten der Modellinhalte.
2. Positive Bewertung des solidarischen Verhaltens der Modelle.
3. Erkennen von Übertragungsmöglichkeiten des Modellverhaltens auf Problemsituationen im eigenen Betrieb.

Um diese Zielvorstellungen zu realisieren, sollten nacheinander verschiedene Fragenkomplexe diskutiert werden. Zu jedem Bereich wurden Fragenbeispiele formuliert, die jedoch nicht als wörtliche Festlegungen, sondern als Anregungen zu verstehen sind. Folgende Fragenkomplexe (je ein Beispiel in Klammern) sollten behandelt werden:

1. Verständnis- und Ergänzungsfragen
   (Habt Ihr Fragen zu dem, was Ihr gesehen bzw. gehört habt?);
2. Widergabe des allgemeinen Eindrucks der Szenen / Fälle
   (Was sagt Ihr zu den Filmen bzw. Vorfällen?);
3. Bewertung des Inhalts der Szenen / Fälle
   (Glaubt Ihr, daß die betroffenen Frauen sich gut und richtig verhalten haben?);
4. Illustration durch ähnliche eigene Erfahrungen
   (Könnt Ihr mal von ähnlichen Fällen aus Eurem Betrieb berichten?);
5. Gemeinsamkeiten der drei verschiedenen Vorfälle
   (Welches Verhalten war für den Erfolg der Frauen in den drei Szenen bzw. Fällen wohl besonders wichtig?);
6. Übertragungsmöglichkeiten auf andere Probleme
   (Könnt Ihr Beispiele von Fällen nennen, bei denen man mit ähnlichem Verhalten zum Erfolg kommen könnte?).

Zu jedem der angesprochenen sechs Bereiche wurde genau ausgeführt, wie und mit welchem Ziel die jeweiligen Fragen gestellt werden sollten. Außerdem wurde gefordert, bei der Verteilung der zur Verfügung stehenden Zeit darauf zu achten, daß alle Themen etwa gleich viel Raum (5-10 Minuten) erhielten. Die Gesamtdauer der Diskussionen sollte eine Kursstunde (45 Minuten) betragen.

3.4.3. Planung der Diskussion in der Kontrollgruppe

Die Diskussion in der Kontrollgruppe sollte mit den beschriebenen Diskussionen in den Experimentalgruppen nur hinsichtlich formaler Kriterien vergleichbar sein. Die Dauer wurde deshalb ebenfalls auf 45 Minuten festgesetzt. Außerdem sollte den Teilnehmern die Möglichkeit zu aktiver Beteiligung geboten werden, damit nicht durch das Unterbleiben eines solchen Angebots eine weitere - nicht beabsichtigte - Differenzierung zwischen den Vergleichsgruppen herbeigeführt würde.

Der Inhalt der Diskussion sollte vom Inhalt des Referats bestimmt werden. Dabei sollten zwar eigene Benachteiligungserlebnisse berichtet werden; der Hinweis auf Solidarisierung als mögliches Mittel zur Aufhebung von Benachteiligungen sollte jedoch möglichst unterbleiben. Wenn die Teilnehmerinnen diesen Aspekt selbst einbrächten, sollte er vom Vl nicht weiter beachtet, auf keinen Fall jedoch durch Zustimmung verstärkt werden.

Der Ablauf der Diskussionen sollte in allen drei Gruppen mit Kassetten-Rekordern festgehalten werden.

3.5. Konzeption, Überprüfung und Darstellung der Erhebungsinstrumente

Für die Untersuchung wurden verschiedene Erhebungsinstrumente mit unterschiedlichen Funktionen entwickelt. Die Hauptunterscheidung lag dabei zwischen Instrumenten, die zur Erhebung von Eingangsvariablen der Beobachter vor den experimentellen Bedingungen dienten, und Instrumenten, die Kriterien für die

Wirksamkeit der experimentellen Bedingungen nach Darbietung und Diskussion erheben sollten.

Für beide Funktionen wurden jeweils mehrere Instrumente konzipiert und in einer Voruntersuchung auf ihre Brauchbarkeit hin überprüft. Die folgende Darstellung unterscheidet deshalb zwischen der ursprünglichen Konzeption und der Endfassung der Fragebogen; die Endfassungen sind im übrigen im Anhang beigefügt.

3.5.1. Konzeption von Fragebogen zur Erfassung von Eingangsvariablen (Vortest-Phase)

Es wurden zunächst drei Fragebogen konzipiert, jedoch nur zwei (der zweite und dritte) für die Hauptuntersuchung übernommen:

1. Stellungnahmen zur Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft (Erfassung frauenfeindlicher Einstellungen);
2. Angaben zur Person und zur Arbeitssituation (Erfassung objektiver Daten zur Charakterisierung der Stichprobe);
3. Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen (Erfassung von Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft).

Die mit diesem Fragebogen erfaßten Beobachtervariablen sollten zur besseren Erklärbarkeit späterer Ergebnisse beitragen, indem sie Rückschlüsse auf Zusammenhänge zwischen bestimmten Eingangsvariablen und den erhobenen Kriterien ermöglichten. Da bisher keine gesicherten Kenntnisse über Zusammenhänge solcher Eingangsvariablen mit der Tendenz zu solidarischem Handeln vorliegen, beruht die Auswahl der Inhalte für die Fragebogen der Vortest-Phase überwiegend auf Plausibilitätsüberlegungen.

"Stellungnahmen zur Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft"

Ausgangspunkt war die Annahme, daß die Bereitschaft zu aktivem solidarischen Einsatz gegen Benachteiligungen am Arbeitsplatz bei Frauen u.a. davon abhängt, daß sie diese Benachteiligungen erkennen und für unberechtigt halten, weil sie an Gleichberechtigungsnormen orientiert sind. Zur Erfassung

der Einstellung zur Gleichberechtigung von Frauen lag bereits eine Einstellungsskala vor (KRAMEYER 1972; KRAMEYER & SCHMIDT 1973). Aus dieser siebzig Items umfassenden Gesamtskala wurden die Subskalen ausgewählt, die den durch die Modellinhalte festgelegten Bereich inhaltlich am besten repräsentierten: Subskala 1, die überwiegend Items zum beruflichen Bereich enthält, und Subskala 6, die allgemeine Stellungnahmen zu Gleichheit und Gleichberechtigung beeinhaltet. Die insgesamt 20 Items wurden nach Zufall gemischt, drei Items aus nicht verwendeten Subskalen als Eisbrecher vorangestellt. Beantwortungsmöglichkeiten und Instruktion wurden entsprechend den Vorschlägen von KRAMEYER & SCHMIDT (1973) gestaltet.

Da diese Einstellungsskala in der Hauptuntersuchung nicht mehr verwendet wurde, soll sie nicht näher beschrieben werden; zur besseren Anschaulichkeit sei lediglich ein Itembeispiel angeführt:

	sehr dagegen! –	dagegen!	unentschieden 0	dafür +	sehr dafür ++
1. Frauen sollten in immer mehr Berufe vordringen und dadurch ihr Selbstbewußtsein stärken.					

"Angaben zur Person und zur Arbeitssituation"

Mit diesem Fragebogen sollten verschiedene Arten eher "objektiver" Daten erhoben werden, die die Person und ihre besonderen Arbeitsbedingungen beschreiben:

Die Angaben zur Person sollten im wesentlichen die Untersuchungsstichprobe näher charakterisieren, damit der Generalisationsbereich der Ergebnisse besser abschätzbar wäre. Außerdem sollten sie eine Grundlage für die Beantwortung der Frage liefern, ob unterschiedliche Lerneffekte bei den drei verschiedenen Modellinhalten mit persönlichen Daten zusammenhängen:

so könnten z.B. jüngere Frauen weniger leicht als ältere bereit sein, sich für die Verbesserung der Situation älterer Arbeiterinnen einzusetzen (vgl. 3.7.8.).

In den Fragebogen wurden Fragen aufgenommen nach Alter, Staatsangehörigkeit, Kinderzahl und -alter, Familienstand; nach Ausbildung und ausgeübtem Beruf; nach Indikatoren für gesellschaftliche Aktivität wie Mitgliedschaft in der Gewerkschaft oder in Parteien und Funktionen im Betrieb oder in der Gewerkschaft.

Die Angaben zur Arbeitssituation sollten Informationen über den jeweiligen Betrieb und die genaueren Umstände der Arbeit liefern. Es wurden Fragen aufgenommen nach der Struktur des Betriebes (Größe; Organisiertheit; Bedeutung des Betriebsrats); nach der Dauer der Berufstätigkeit und dem Wunsch nach Wechsel des Arbeitsplatzes; nach Arbeitszeit und -einteilung (Schicht, Akkord usw.) und dem durchschnittlichen Verdienst; nach dem Grad der "Weiblichkeit" der Arbeit (Geschlecht der überwiegenden Anzahl der direkten Mitarbeiter und des Vorgesetzten) und der Arbeitszufriedenheit (Verhältnis zu Vorgesetzten und Kollegen; Gründe für die Berufstätigkeit; besondere Störungen am Arbeitsplatz).

Diese Angaben sollten ebenfalls primär der Beschreibung der Stichprobe dienen. Darüberhinaus könnten sie jedoch auch Hinweise auf Zusammenhänge von bestimmten betrieblichen Bedingungen mit der Bereitschaft zu solidarischem Handeln liefern: Frauen, die selbst nicht im Akkord arbeiten, könnten z.B. weniger leicht bereit sein als Akkordarbeiterinnen, sich gegen deren besondere Benachteiligung einzusetzen (vgl. 3.7.8.).

Im Anschluß an die Fragen zur Arbeitssituation wurden noch zwei Fragen nach Vorerfahrungen mit solidarischen Aktionen aufgenommen. Damit sollte kontrolliert werden, ob Frauen, die bereits positive Erfahrungen mit gemeinsamer Problemlösung gemacht haben, anders auf die Modellbedingungen reagie-

ren als Frauen, die keine oder gar negative Erfahrungen damit gemacht haben. Die beiden Fragen zielten auf momentane bzw. frühere Probleme im Betrieb und enthielten Unterfragen nach der persönlichen Betroffenheit, der Beteiligung an der Lösung der Probleme und den Erfolgen der gewählten Lösungsstrategien. Diese beiden letzten Fragen wurden unter die Angaben zur Arbeitssituation subsumiert, um das Interesse nicht unnötig auf diese enger mit den späteren Modellbedingungen verknüpften Bereiche zu lenken.

"Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen"

Diese Frageliste ist bereits im Zusammenhang mit der Auswahl der Probleminhalte (3.1.5.) kurz beschrieben worden. Der Übernahme der Frageliste als Erhebungsinstrument lag die Annahme zugrunde, daß Frauen, deren Antworten auf ein hohes Maß an Problemeinsicht und Veränderungsbereitschaft schließen lassen, wahrscheinlich eher zu solidarischen Problemlösungen in den Kriteriensituationen tendieren. Deshalb sollten - obwohl der vorliegende Versuchsplan nicht als Vorher-Nachher-Design konzipiert war - einige mit der Problemfrageliste erfaßbaren Daten zu den in der Nachtest-Phase erhobenen Kriterien in Beziehung gesetzt werden (vgl. 3.7.7.).

Die ursprüngliche Frageliste bestand aus 16 Problemfragen, die nach demselben Verzweigungsschema aufgebaut waren: Zunächst wird eine Aussage zu einem Problembereich formuliert, auf die zustimmend oder ablehnend zu reagieren ist. Im Falle einer positiven Beantwortung wird nach möglichen Gründen für die Problemlage gefragt; dabei sind vier geschlossene und eine offene Antwortalternative vorgegeben. Die vorgegebenen Begründungen repräsentieren verschiedene Antworttypen; Gründe werden gesehen in

1. Naturgegebenheiten oder Selbstverständlichkeiten (N);
2. Fehlverhalten der Betroffenen (Frauen) selbst (F);
3. Fehlverhalten Nicht-Betroffener (Männer), die jedoch nicht notwendig in Interessengegensatz zu den Betroffenen stehen (M);
4. gesellschaftlichen Gegebenheiten bzw. Interessengegensätzen zu Unternehmern (G).

Die Beantwortung der Frage nach den Gründen sollte Aufschluß darüber geben, ob differenzierte Erklärungsansätze für bestehende Mißstände bei den Befragten entwickelt waren (Unterschiede zwischen Beantwortern) und ob sich die Erklärungen bei verschiedenen Problemen unterschieden (Unterschiede zwischen Probleminhalten).

> Zu den Beantworterunterschieden: Personen, die Ungerechtigkeiten in Naturgegebenheiten erklärt finden, sind wahrscheinlich weniger bereit, etwas daran zu verändern, als Personen, die Ungerechtigkeiten als etwas gesellschaftlich Vermitteltes betrachten.
>
> Zu den Problemunterschieden: Im betrieblichen Bereich wird die Schuld für die Ungerechtigkeiten wahrscheinlich eher in gesellschaftlichen Gegebenheiten gesucht, während sie im häuslichen Bereich eher den Männern angelastet wird.

Nach der Angabe von Gründen wird weiter gefragt, ob man den Zustand "richtig findet". Hiermit sollte erfaßt werden, ob Frauen die eingangs geschilderte Problemlage überhaupt als Problem empfanden. Wenn das so ist, wird gefragt, ob man etwas ändern könne. Wird das verneint, werden Gründe für diese Meinung erforscht; bei Bejahung wird gefragt, ob man sich selbst Veränderungsmöglichkeiten vorstellen könne und - wenn ja - welche. Hierbei war vor allem interessant, ob die vorgeschlagenen Veränderungsmöglichkeiten auf bereits vorhandene Tendenzen zu gemeinsamem Handeln schließen ließen.

Abschließend wird die Frage gestellt: "Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?". Eine positive Beantwortung dieser Frage sollte als Hinweis dafür gelten, daß die Befragten nicht nur prinzipiell Veränderungen für möglich und sinnvoll hielten, sondern auch einsahen, einen eigenen Beitrag zur Veränderung leisten zu müssen. Bei Ablehnung einer aktiven Beteiligung wird nach Gründen gefragt (mangelnde Betroffenheit; fehlende Zeit; befürchtete Nachteile; fehlende Unterstützung; offene Kategorie).

Im Anschluß an die Problemfragen wurden einige Fragen zur Frageliste selbst gestellt.

Die Vielzahl der Verzweigungen machte diese Frageliste etwas kompliziert. Es gelang jedoch, die Instruktion so zu fassen und die Anordnung der Unterfragen so zu wählen, daß - wie Vorversuche, bei denen die Frageliste teilweise sogar verschickt worden war, zeigten - keine besonderen Schwierigkeiten bei der sinngemäßen Beantwortung zu erwarten waren.

3.5.2. Konzeption von Fragebogen zur Erfassung von Kriterienvariablen (Nachtest-Phase)

Mit der Kriterienerhebung sollten Aufschlüsse über die Wirkung der dargebotenen Modelle auf das Verhalten der Beobachter gewonnen werden. Die naheliegende Methode einer direkten Verhaltensbeobachtung in Ernstsituationen war aus verschiedenen Gründen nicht möglich:

a) es ist schwer vorhersagbar, ob und wann im Betrieb Situationen auftreten, bei denen "gemeinsames Handeln" im Sinne der Verhaltensmodelle sinnvoll wäre;

b) es ist kaum möglich, Frauen, die über das ganze Bundesgebiet verteilt arbeiten, jeweils in entsprechenden betrieblichen Ernstsituationen zu beobachten;

c) es ist unwahrscheinlich, daß Betriebe die Genehmigungen für die notwendigen Beobachtungen geben würden.

Abgesehen von diesen eher technischen Problemen war es auch fraglich, ob man ein so anspruchsvolles Erfolgskriterium wie "direkt beobachtetes Verhalten in einer Ernstsituation" wählen sollte, da kaum zu vermuten war, daß die einmalige Darbietung eines Verhaltensmodells alle vorhandenen Hemmfaktoren gegen die Ausführung des modellierten Verhaltens vollständig beseitigen würde.

Aus diesen technischen und theoretischen Gründen wurde erwogen, die Ernstsituationen in Rollenspielen zu simulieren und dabei das Verhalten der Beteiligten direkt zu beobachten. Beim Versuch der konkreten Umsetzung dieses Plans traten jedoch so viele Probleme auf, daß darauf verzichtet wurde. Um nur ein Problem zu nennen: Sollte jede Frau jede Rolle durchspielen (was zu unkontrollierbaren Reihenfolgeeffekten geführt hätte) oder sollten die Rollenspiele exemplarisch von einigen vorgeführt werden (wobei die individuellen Lerneffekte nicht

feststellbar gewesen wären)?

Aus diesen Überlegungen entstand der Entschluß, nicht offenes, sondern verbales Verhalten zu erfassen, die Kriterien mit Fragebogen zu erheben. Dabei blieb allerdings die Frage offen, inwieweit von verbalen Aussagen auf das tatsächliche Verhalten geschlossen werden kann. Übereinstimmungen zwischen verbalen und Verhaltensmaßen sind häufig recht niedrig (vgl. IRLE 1967; WICKER 1969), allerdings werden die verbalen Maße dabei meist über Einstellungsinventare erfaßt, die eher kognitive und affektive Bewertungen als Handlungsbereitschaften berücksichtigen. In der Annahme, daß eine stärkere Einbeziehung der Handlungsbereitschaften bessere Rückschlüsse auf tatsächliches Verhalten ermöglicht, wurde versucht, zur Kriterienerfassung möglichst stark verhaltensbezogene Inventare zu entwickeln.

Das Verhalten sollte dabei auf zwei unterschiedliche Arten erfaßt werden:

1. durch "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen", die Angaben zu Verhalten in vorgestellten, hypothetischen Situationen abfragen sollten;
2. durch "Fragen zu Problemen der letzten Wochen", die Angaben zu Verhalten in tatsächlichen Situationen abfragen sollten.

Diese beiden Arten der Befragung ergänzen sich; sie haben unterschiedliche Schwierigkeiten und Funktionen:

Stellungnahmen zu hypothetischen Problemfällen können zwar von allen Beobachtern unabhängig von ihrer Vorerfahrung abgegeben werden, unterliegen aber - wegen ihrer nicht allzu großen Verbindlichkeit - leicht der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten. Stellungnahmen zu tatsächlichen Problemfällen sind zwar verbindlicher und lassen damit wahrscheinlich eher Prognosen auf wirkliches Verhalten zu, sind jedoch abhängig von tatsächlicher Erfahrung mit den erfragten Problemen.

Um solche Erfahrungen überhaupt zu ermöglichen, muß ein gewisser Zeitraum zwischen die Durchführung des Experiments

und die Erhebung der Kriterien geschoben werden. Stellungnahmen zu hypothetischen Fällen können demgegenüber direkt im Anschluß an die Untersuchung abgefragt werden.

"Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen"

Als Instrument zur Kriterienerhebung mußte dieser Fragebogen vor allem inhaltlich auf die Modelldarbietungen abgestimmt sein. Aus Zeitgründen war eine Überprüfung seiner formalen Eigenschaften (vor allem Reliabilität und Validität) nicht möglich. In einer Voruntersuchung konnte lediglich seine Eignung für den Einsatz bei der Zielgruppe (Textilarbeiterinnen) abgeschätzt werden (vgl. 3.5.3.).

Die Iteminhalte wurden eng auf die in den Modellfilmen bzw. -fällen geschilderten Probleme bezogen, um eine Übertragung der dort gezeigten Lösungsmöglichkeiten auf die Kriterienfragen zu gestatten. Dabei sollten drei verschiedene Generalisierungsgrade berücksichtigt werden:

1. betriebliche Probleme, die mit den in den Modellbedingungen behandelten identisch sind;
2. betriebliche Probleme, die in den Modellbedingungen nicht behandelt wurden;
3. außerbetriebliche Probleme.

Jeder Grad der Generalisierung sollte durch drei Items repräsentiert werden; folgende Inhalte wurden ausgewählt:

zu 1. (= direkte Übertragungsmöglichkeit)
   a) Probleme mit Akkordarbeit
   b) Probleme mit der Sicherheit von Arbeitsplätzen
   c) Probleme älterer Arbeiterinnen

zu 2. (= geringer Generalisierungsgrad)
   a) Probleme bei der Durchsetzung gleicher Bezahlung
   b) Probleme beim beruflichen Aufstieg
   c) Probleme bei der Ausbildung

zu 3. (= großer Generalisierungsgrad)
   a) Probleme bei der Unterbringung von Kindern
   b) Probleme mit geeigneten Kinderspielplätzen
   c) Probleme im Mietverhältnis

In den unter 1 und 2 genannten Problemen ging es um Benach-

teiligungen von Frauen am Arbeitplatz. Die Möglichkeit einer gemeinsamen Problemlösung war dabei teilweise durch die Verhaltensmodelle direkt vorgegeben (Problemgruppe 1), teilweise mußte sie selbständig erkannt werden (Problemgruppe 2). Die Inhalte der Problemgruppe 3 lagen demgegenüber sowohl außerhalb des betrieblichen Bereichs als auch außerhalb des Bereichs einer besonderen Benachteiligung von Frauen. Bei diesen Problemen - z.B. bei Mieterhöhungen - wäre es sinnvoll, auch die ebenfalls betroffenen Männer in Lösungsstrategien einzubeziehen. Bei der Lösung betrieblicher Frauenprobleme wäre diese Unterstützung zwar auch sinnvoll, aber aufgrund der fehlenden Betroffenheit der Kollegen schwerer erreichbar.

Die Items wurden nach folgendem Schema aufgebaut:

1. Die Befragten werden aufgefordert, sich vorzustellen, sie seien vom jeweils angesprochenen Problem direkt betroffen;
2. das Problem wird kurz geschildert;
3. es wird gefragt: "Was würdest Du in dieser Lage tun?".

Die ersten drei Fragen (je eine zu jedem Generalisierungsgrad) verlangten eine offene Beantwortung; damit sollte das spontane Auftreten solidarischer Lösungen kontrolliert werden.

Zu den übrigen sechs Fragen wurden Antwortkategorien vorgegeben. Es wurden Stellungnahmen zu Verhaltensweisen von fünf verschiedenen Frauen gefordert, durch die "typische" Lösungsmöglichkeiten repräsentiert werden sollten:

I = individuelle Lösung (auf persönlichen Vorteil bedacht);
R = resignative Lösung (passiv-abwartend);
Ä = ängstliche Lösung (passiv aus Angst vor negativen Folgen);
O = organisationsorientierte Lösung (vertrauend auf Vertretergremien);
G = gruppenorientierte Lösung (aktiv-gemeinsam mit Kolleginnen).

In einer offenen Kategorie wurden zusätzlich Lösungsmöglichkeiten erfaßt, die "ganz anders als bei diesen Kolleginnen" wären.

Die geforderten Stellungnahmen zu den Verhaltensweisen der fünf Frauen sollten nach folgendem Schema abgegeben werden:

++ Zustimmung und gleiches Verhalten
+- Zustimmung, aber anderes Verhalten
-+ Ablehnung, aber gleiches Verhalten
-- Ablehnung und anderes Verhalten

Zustimmung und Bereitschaft zu gleichem Verhalten (++) bei modellentsprechenden Lösungen (O und G) sollten dabei ebenso wie Ablehnung und Bereitschaft zu anderem Verhalten (--) bei nicht modellentsprechenden Lösungen (I, R, Ä) als Lernerfolg gelten, Antworten in umgekehrter Richtung als Hinweise auf fehlenden Lernerfolg. Problematisch waren die beiden inkonsistenten Stellungnahmen (+- und -+), aus denen sich ein Lernerfolg nicht eindeutig ablesen ließ. In der Auswertung sollte dieses Problem durch zwei Arten der Verrechnung berücksichtigt werden,

1. einer Zusammenfassung nach Zustimmung (++ und +-) vs. Ablehnung (-+ und --),
2. einer Zusammenfassung nach gleichem Verhalten (++ und -+) vs. anderem Verhalten (+- und --).

Das bedeutet, daß die Stellungnahmen sowohl nach einer Bewertungsdimension (1) als auch nach einer Dimension der Verhaltensabsichten (2) ausgewertet werden sollten.

"Fragen zu Problemen der letzten Wochen"

Dieser Fragebogen sollte sich nicht auf hypothetische, sondern auf tatsächlich vorgefallene Problemfälle beziehen. Um Schlüsse auf die Wirksamkeit der Darbietungsbedingungen zu gestatten, mußten diese Problemfälle - zumindest aber ihre Lösungen - nach der Darbietung aufgetreten sein. Deshalb wurde in die Überschrift der Zusatz "seit Beverungen" (d.h. nach der Schulung) aufgenommen. Der Fragebogen sollte erst etwa vier Wochen nach Abschluß der Schulung verschickt werden, um das Auftreten von Problemen überhaupt zu ermöglichen. Inhaltlich wurden dieselben Probleme angesprochen wie in den "Stellungnahmen" (vgl. S. 155). Um Positionseffekte zu vermeiden, wurde die Reihenfolge der Items jedoch variiert.

Die einzelnen Items wurden nach einem Verzweigungsschema aufgebaut:

Zu jedem Problem wird eingangs die Frage gestellt, ob "in den letzten Wochen Probleme mit ... aufgetreten" seien. Wird diese Ausgangsfrage positiv beantwortet, wird weiter nach persönlicher Betroffenheit, Beurteilung der Dringlichkeit einer Lösung und persönlicher Beschäftigung mit dem Problem gefragt. Wenn bejaht wird, daß man sich persönlich mit dem Problem beschäftigt hat, wird die Art der Beschäftigung erfragt; dazu werden - neben einer offenen Kategorie - fünf Antwortalternativen vorgegeben, die unterschiedliche Grade von Aktivität repräsentieren sollen. Abschließend wird gefragt, ob ein anderer etwas zur Lösung unternommen habe und - wenn ja - um welche Maßnahmen es sich gehandelt habe. Auch hierbei werden neben einer offenen Kategorie Antwortalternativen vorgegeben.

Die zehnte Frage richtet sich auf zusätzliche, noch nicht genannte Probleme; sie enthält im übrigen dieselben Verzweigungen wie die neun "Kern"-Items. Zuletzt wird eine Beurteilung des Fragebogens gefordert (Fragen nach Schwierigkeiten, Ärger, Dauer des Ausfüllens, Verbesserungsvorschlägen).

Als positiv im Sinne eines Lernerfolgs wurde vor allem die Antwortalternative "ich habe mit Kolleginnen über das Problem gesprochen" gewertet, weil dieses Verhalten als wesentliche Voraussetzung für eine solidarische Problemlösung aufzufassen ist und dementsprechend auch in den Modelldarbietungen herausgestellt wurde. Die Antwort "die Betroffenen haben sich zusammengetan" weist zwar einerseits auf ein fortgeschritteneres Stadium der Solidarisierung hin als das bloße Beratschlagen, kann andererseits aber nur eingeschränkt als Indiz für Lernerfolg herangezogen werden, weil die Rolle einer persönlichen Initiative des Beantworters beim Zustandekommen eines solchen Zusammenschlusses nicht abschätzbar ist.

3.5.3. Überprüfung der konzipierten Fragebogen

Die Hauptuntersuchung sollte auf einem Kursus für Frauenarbeit der GTB durchgeführt werden. Solche Kurse finden zweimal

jährlich - im Frühjahr und im Herbst - überregional in der gewerkschaftseigenen Werner-Bock-Schule in Beverungen statt. Auf der Frühjahrsschulung sollten die Fragebogen hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit für die Hauptuntersuchung im Herbst überprüft werden. Die Zusammensetzung der Teilnehmerinnen und das Kursprogramm wies erfahrungsgemäß keine wesentlichen Unterschiede zwischen den Frühjahrs- und Herbstschulungen auf.

Die Teilnahme am Mai-Kurs bot nicht nur die Gelegenheit, den Frauen die Fragebogen vorzulegen und sie zusätzlich bezüglich ihrer Meinung über die Befragung zu interviewen, um Hinweise auf die Verständlichkeit und den Schwierigkeitsgrad der Fragebogen zu gewinnen; die Beobachtung des Schulungsablaufs diente außerdem als Entscheidungsgrundlage für eine möglichst reibungslose Einbettung des geplanten Experiments in den Schulungsablauf. Das war einmal aus organisatorischen Gründen wichtig, weil die GTB keine längere "Störung" ihres Programms zulassen konnte. Zum anderen entsprach eine glatte Einpassung der Untersuchung in das übliche Kursprogramm durchaus der Zielsetzung, die Wirksamkeit der Methode sozialen Lernens im Praxisfeld gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zu erproben. Die Schulungsteilnahme sollte daneben noch zur Knüpfung von Kontakten mit den Teilnehmerinnen dienen, von denen weitere Hinweise auf Probleme dieses Personenkreises erwartet wurden.

Anmerkungen zum Ablauf der Schulung

Der Kursus K 46/74 der GTB fand vom 6.5.-11.5. 1974 statt; er hatte 18 Teilnehmerinnen. Gleichzeitig fand in der Schule ein Mädchenbildungsseminar statt. Die Freizeitbeschäftigungen verliefen quer durch die beiden Kurse. Referenten waren zwei weibliche sowie ein männlicher Gewerkschaftsfunktionär und eine Angestellte aus dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung. An fünf Tagen wurden je sieben Unterrichtsstunden (à 45 Minuten; 4 vormittags, 3 nachmittags) gehalten, in denen folgende Themen behandelt wurden:

1. Die Situation der Arbeitnehmerin in der Industriegesellschaft;
2. Schutzgesetze und ihre Bedeutung;

3. Forderungen der Arbeitnehmerinnen an den Gesetzgeber;
4. Betriebsrätinnen und ihre Aufgaben;
5. Aufgaben und Funktionen der Arbeitskreise für Frauenfragen.

Die meisten Referate fanden in lockerem Erzählstil statt, der durch Fragen unterbrochen werden konnte. Spezialprobleme wurden teilweise in kleineren Gruppen erarbeitet, in denen auch die Frauen aktiv wurden, die sich im Plenum nicht beteiligten. Die Anwesenheit von Psychologen - außer mir nahm eine Studentin am Kurs teil - wurde von den Frauen offenbar bereitwillig akzeptiert, so daß wir in Kursablauf und Freizeitaktivitäten gut integriert wurden.

Durchführung der Fragebogen-Überprüfung

Für das Ausfüllen der Fragebogen wurden uns während der Schulung Kursstunden eingeräumt, in einem Fall auch ein Zusatztermin nach dem Abendessen zur Verfügung gestellt. Vor der Verteilung des ersten Fragebogens gaben wir einige allgemeine Hinweise zu unserer Untersuchung. Dabei wurde besonderes Gewicht darauf gelegt, den Teilnehmerinnen zu verdeutlichen, daß wir uns bemühten, etwas in ihrem Interesse Liegendes zu erforschen, und daß wir dabei auf ihre Hilfe angewiesen seien. Als Anreiz für die Teilnahme wurde die spätere Information über die Ergebnisse zugesichert.

Im Anschluß an die Einführung wurden die "Angaben zur Person und zur Arbeitsituation" und die "Stellungnahmen zur Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft" verteilt und die Instruktionen vorgelesen. Während bei den "Angaben" keine Schwierigkeiten auftraten, fiel das Verstehen der Einstellungsitems fast durchweg schwer; zum Teil erregte deren Unverständlichkeit heftige emotionale Ablehnung bei den Frauen ("der ist was für Studierte"). - Die"Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen" wurde am selben Tag nach dem Abendessen ausgefüllt.

Der erste Kriterienfragebogen, die "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen", wurde am letzten Schulungstag

beantwortet. Ebenso wie bei den anderen Befragungen wurde ein "Testcharakter" der Situation vermieden. Auf Zusatzfragen wurden nicht - wie sonst üblich - Passagen der Instruktion stereotyp wiederholt, sondern es wurden weitere Erläuterungen gegeben. Wichtig erschien uns vor allem, daß jeder Frau das Gefühl vermittelt wurde, für uns als kompetenter Beantworter von Interesse zu sein. In einigen Fällen unvollständiger Fragenbeantwortung wurden die Betreffenden in den Unterrichtspausen einzeln nach den fehlenden Antworten gefragt.

Am Ende der Schulung wurde auf die zweite Nachbefragung hingewiesen. Die "Fragen zu Problemen der letzten vier Wochen" wurden den Teilnehmerinnen vier Wochen nach Abschluß der Schulung mit frankierten Rückantwortumschlägen zugeschickt.

3.5.4. Ergebnisse der Befragungen und Teilrevisionen der Fragebogen

Die Befragung auf der Mai-Schulung diente vor allem der Überprüfung der Fragebogen im Hinblick auf ihre spätere Anwendung in der Hauptuntersuchung. Ein Vergleich der gewonnenen Ergebnisse mit denen der späteren Hauptuntersuchung war wegen der vorgenommenen Revisionen der Fragebogen nicht möglich. Dennoch sollen hier nicht nur die Revisionen, sondern auch die Ergebnisse kurz dargestellt werden. Sie haben zwar keine Bedeutung für die Entscheidung über die Hypothesen (z.B. als nichtexperimentelle Kontrollgruppe), liefern aber zusätzliche Informationen über die bislang wenig untersuchte Gruppe der Textilarbeiterinnen.

"Stellungnahmen zur Rolle der Frau in Beruf und Gesellschaft"

Die Auswertung ergab den Eindruck mangelnder Konsistenz der Beantwortung; besonders bei einigen Items lagen offensichtlich Mißverständnisse vor, die vermutlich auf unklare Formulierungen oder doppelte Verneinungen zurückzuführen sind. Da zwischen den Effekten eines fehlenden Instruktionsverständnisses und inkonsistenter Einstellung zur Gleichberechtigung nicht zu unterscheiden war, waren die Ergebnisse nicht

sinnvoll zu interpretieren. Da dieser Fragebogen überdies von den Teilnehmerinnen sehr negativ beurteilt worden war, wurde beschlossen, ihn nicht für die Hauptuntersuchung zu übernehmen. Eine vollständige Revision dieser Einstellungsskala wurde als zu aufwendig verworfen.

"Angaben zur Person und zur Arbeitssituation"

Die Verständlichkeit dieses Fragebogens war aufgrund der Beobachtungen beim Ausfüllen und der Auswertung offensichtlich. Einige Mißverständnisse ließen sich leicht erkennen und eliminieren (z.B. Staatsangehörigkeit: "römisch-katholisch"). Der Fragebogen konnte ohne Änderungen übernommen werden.

Die Ergebnisse sollen hier kurz nach Itemgruppen zusammengefaßt werden:

Persönliche Daten (Item 1-4)
Das Alter variierte zwischen 21 und 50 Jahren, mit einem Durchschnitt von 40 Jahren; alle Frauen waren Deutsche; die Hälfte hatte keine Kinder, die andere Hälfte zwischen 1 und 4 Kindern, mindestens im Schulalter; 10 Frauen waren verheiratet, 8 alleinstehend (1 verwitwet, 2 geschieden).

Ausbildung und Beruf (Item 5-8)
12 Frauen hatten nur eine betriebliche Einarbeitungszeit von einigen Wochen oder Monaten oder gar keine Berufsausbildung; die übrigen 6 hatten eine Berufsausbildung (3 Lehre, 3 Anlernzeit) von mindestens 1 1/2 Jahren. Bis auf eine Frau, die gar keinen Schulabschluß hatte, hatten alle die Volksschule abgeschlossen. 13 Frauen arbeiteten im erlernten Beruf, die übrigen mußten ihn aus verschiedenen Gründen - wegen Verdienst- und Schichtproblemen, Krieg oder Arbeit im Elternhaus - wechseln. Mehr als die Hälfte der Frauen war als Näherin tätig, die übrigen waren Weberin, Spulerin, Schärerin, Schneiderin, Zeichnerin, Mustermacherin oder Lohnbüroleiterin.

Gesellschaftliche Aktivität (Item 9-11)
Alle Frauen waren in der GTB organisiert, zwei außerdem in der SPD. Mit einer Ausnahme hatten alle Frauen besondere Funktionen im Betrieb oder in der Gewerkschaft, manchmal beides: 15 waren Betriebsratsmitglieder - eine davon Vorsitzende, 3 Vertrauenspersonen, 1 im Arbeitskreis für Frauenfragen.

Betriebsstruktur (Item 12-15)
Die Betriebsgröße variierte sehr stark (30 bis 1000). Von den Beschäftigten waren durchschnittlich knapp 3/4 ge-

werkschaftlich organisiert; ebenfalls knapp 3/4 waren Frauen. Der Betriebsrat wurde von 14 Frauen als einflußreich bezeichnet, von den übrigen als einflußlos.

Dauer der Berufstätigkeit und Wunsch nach Wechsel (Item 16-21)
Die Frauen waren fast durchweg seit ihrer Schulzeit berufstätig, mit höchstens 5-jähriger Unterbrechung. Mit Ausnahme einiger junger Frauen, die angaben, nur noch einige Jahre arbeiten zu wollen, hatten die meisten vor, "bis zur Rente" berufstätig zu bleiben. 3 Frauen wollten - wegen besserer Verdienstmöglichkeiten oder anderer Arbeit - gern den Betrieb wechseln. Die meisten glaubten jedoch, nicht leicht eine andere Arbeitsstelle zu finden.

Arbeitszeit und Verdienst (Item 22-25)
Mit Ausnahme von 3 Teilzeitarbeiterinnen arbeiteten die Frauen mindestens 40 Stunden pro Woche. 11 Frauen arbeiteten tagsüber, 4 nur in der Frühschicht, 3 hatten Wechselschicht. 10 Frauen wurden im Einzelakkord bezahlt, 1 im Gruppenakkord. 5 erhielten Zeitlohn oder Gehalt, 1 Prämienlohn, 1 ihren Durchschnittslohn. Die Frauen verdienten durchschnittlich zwischen 1000 und 1200 DM, mit einer Streuung zwischen 800 und 1600 DM.

"Weiblichkeit" der Arbeit (Item 26-27)
11 Frauen gaben an, ihre Arbeit werde gar nicht von Männern gemacht; bei 4 Frauen waren männliche Kollegen "selten", bei einer "gleich häufig" und nur bei zwei Frauen "überwiegend". Dennoch waren die Vorgesetzten in 10 Fällen Männer.

Arbeitszufriedenheit (Item 28-31)
Die Frauen kamen mit ihren Vorgesetzten weit überwiegend gut oder zumindest mittelmäßig zurecht. Der Kontakt zu Kollegen wurde ebenfalls fast durchgehend als gut bezeichnet. Als Grund für die Berufstätigkeit wurde fast immer "wegen des Geldes" angegeben, nur dreimal "Spaß am Beruf". Die meisten Frauen fanden an ihrem Arbeitsplatz nichts störend, 7 beklagten sich - zumeist über den Lärm oder das Arbeitstempo.

Momentane Probleme im Betrieb (Item 32)
Nur 7 Frauen führten Probleme an; davon waren 3 selbst betroffen. Nur in einem Fall wurde gar nichts zur Lösung unternommen; die anderen Frauen führten Lösungen an, an denen sie auch selbst beteiligt waren. In einem Fall wurde dennoch kein Erfolg der Lösungsbemühungen erwartet.

Frühere Probleme im Betrieb (Item 33)
Frühere Probleme wurden gleichfalls nur in sieben Fällen angegeben; 4 Frauen waren selbst davon betroffen und an den Lösungen beteiligt. Die Lösungsversuche liefen überwiegend "über den Betriebsrat" oder "über Verhandlungen". In fünf Fällen wurden die Lösungen als zumindest teilweise erfolgreich angesehen.

"Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen"

Dieser Fragebogen war von den Frauen insgesamt sehr positiv beurteilt worden; die Beantwortungen erwiesen sich auch trotz der komplizierten Verzweigungen als überwiegend konsistent. Nur in wenigen Fällen waren die Befragten verfrüht "ausgestiegen", d.h. sie hatten Zusatzfragen nicht beachtet.

Der Fragebogen konnte im wesentlichen übernommen werden. Ein formaler Mangel wurde allerdings beseitigt: die Problembegründungen (N, F, M, G - vgl. S. 151) wurden zufällig gemischt, um Positionseffekte auszuschalten.

Eine weitere Revision ergab sich hinsichtlich der Iteminhalte. Die Liste der 16 ursprünglichen Probleme wurde einerseits auf einen Teil der betrieblichen Probleme reduziert, andererseits wurden einige neue Probleminhalte aufgenommen. Ziel dieser Veränderung war die inhaltliche Angleichung an die beiden Kriterienfragebogen. Nach der Revision enthielt auch die Problemfrageliste die bereits erwähnten (S. 155) 9 Probleme. Sechs dieser Probleme konnten wörtlich aus der ursprünglichen Form übernommen werden, die übrigen drei mußten neu formuliert werden (Ältere Arbeiterinnen; Kinderspielplätze; Mieten).

Einige Ergebnisse der Befragung mit der Urform der Frageliste sollen hier noch kurz genannt werden:

Problemwahrnehmung
In den weitaus meisten Fällen wurde den Problemaussagen zugestimmt; nur Probleme mit Entscheidungen in der Familie, geschlechtsspezifischer Erziehung und der Benachteiligung alleinstehender Frauen wurden jeweils weniger als zehnmal wahrgenommen.

Problembegründung (wenn Problem erkannt)
Alle Problembegründungskategorien wurden gewählt, allerdings mit sehr unterschiedlicher Häufigkeit. Gründe durch Naturgegebenheiten (N) wurden nur bei Problemen der Erwerbstätigkeit, der Akkordarbeit und der Versorgung von Kindern mehr als einmal genannt. Die Betroffenen selbst (F) wurden überwiegend verantwortlich gemacht für Probleme mit Erwerbstätigkeit, Akkordarbeit, Interessenvertretung und Erziehung; Probleme mit der häuslichen Arbeits-

teilung und Kinderversorgung wurden am ehesten den Männern (M) angelastet. Die Ursachen für die übrigen Probleme wurden am häufigsten in gesellschaftlichen Bedingungen gesucht (G).

Richtigfinden (wenn Problem erkannt)
Wenn ein Problem wahrgenommen wurde, wurde es auch in den weitaus meisten Fällen als Benachteiligung abgelehnt (d.h. für nicht richtig gehalten). Festgestellte Benachteiligungen bei der Ausbildung, bei der Aufteilung der Hausarbeit, der Unterbringung und Versorgung der Kinder wurden allerdings seltener als Diskriminierungen in anderen Bereichen als unrichtig bezeichnet. Vermutlich ist in den genannten Bereichen die traditionelle Rollenverteilung noch besonders gut abgesichert und von den Frauen akzeptiert.

Veränderungsmöglichkeiten gegeben (wenn Zustand nicht richtig gefunden)
Wenn die Probleme erkannt und als unrichtig abgelehnt wurden, wurden Veränderungen des gegebenen Zustands überwiegend für möglich gehalten. Größere Skepsis gegenüber Veränderungsmöglichkeiten gab es nur bei Problemen mit Aufstiegschancen und der Verurteilung bestimmter Verhaltensweisen.

Veränderungsmöglichkeiten vorgestellt (wenn als gegeben wahrgenommen)
Die Qualität und Differenziertheit der angeführten Lösungsvorschläge war sehr unterschiedlich. Am häufigsten wurden ziemlich abstrakte Forderungen an den Staat (gesetzliche Regelungen, soziale Hilfen) oder die Allgemeinheit (mehr Gleichberechtigung und Anerkennung) gestellt. In anderen Vorschlägen wurden die Frauen selbst zu mehr Selbstvertrauen und Eigeninitiative aufgerufen; dabei wurde allerdings nur in einzelnen Fällen auf die Macht gemeinschaftlichen Vorgehens hingewiesen (z.B. "weil Einigkeit stark macht").

Eigenaktivität (wenn Veränderungsmöglichkeiten als gegeben wahrgenommen)
Wenn Änderungsmöglichkeiten überhaupt für wahrscheinlich gehalten wurden, waren die meisten Frauen auch bereit, aktiv an Veränderungen mitzuarbeiten, unabhängig davon, ob sie sich selbst Veränderungsmöglichkeiten vorstellen konnten oder nicht. Einige Ausnahmen wurden meist mit mangelnder Betroffenheit erklärt; diese Ausnahmen lagen ausschließlich im häuslichen Bereich, bei Problemen der Haushaltsführung, der Kindererziehung, - versorgung und -unterbringung.

Insgesamt kann das Ausmaß von Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft der Frauen, das in den Antworten zum Ausdruck kommt, als erstaunlich hoch bezeichnet werden.

Besonders im betrieblichen Bereich wurden die Probleme jeweils von mindestens 2/3 der Befragten erkannt. Zu eigener Beteiligung an der Problemlösung zeigten sich 1/3 der Frauen oder mehr bereit. Im häuslichen Bereich waren die entsprechenden Anteile durchgehend etwas geringer.

"Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen"

Bei der Auswertung dieses Fragebogens zeigten sich verschiedene Mängel: Insgesamt erwiesen sich die Items als viel zu leicht, d.h. es wurden überwiegend die organisations- und gruppenorientierten Lösungen (O und G) zustimmend beantwortet, die übrigen Lösungen (Ä, R, I) jedoch abgelehnt. Gleichgültig, ob dieser Umstand dem hohen Ausgangsniveau der Befragten, einem allgemeinen positiven Schulungseffekt oder der Tendenz zu sozial erwünschten Antworten zuzuschreiben war, die Differenzierungsfähigkeit des Fragebogens als Kriterium für einen Lernerfolg in der Hauptuntersuchung wurde dadurch ernsthaft in Frage gestellt. Hauptziel der Revision mußte also vor allem ein Anheben des Schwierigkeitsgrades sein.

Ein weiteres Problem stellte die mangelnde Eindeutigkeit der Lösungskategorien dar. Die offenen Antworten ließen sich zwar überwiegend als G-, O- oder I-Lösungen kodieren; dagegen gab es fast keine als Ä- oder R-Lösung klassifizierbaren Antworten, während wiederholt Lösungen angeboten wurden, die sich unter keine der fünf vorgegebenen Kategorien fassen ließen.

Auch bei den Alternativantworten differenzierten die Kategorien "ängstlich" (Ä) und "resignativ" (R) kaum; sie wurden fast durchweg voll abgelehnt (--). Es wurde deshalb beschlossen, die beiden Alternativen zu einer Kategorie "Passivität" (P) zusammenzulegen. Die "individuelle" Lösung (I) erwies sich dagegen als brauchbar und konnte in der ursprünglichen Form beibehalten werden.

Bei genauerer Betrachtung der bevorzugten G- und O-Lösungen fiel auf, daß Organisationsorientierung noch häufiger positive Stellungnahmen hervorrief als Gruppenorientierung. Das schien vor allem mit der fast durchgehenden Betriebsratszuge-

hörigkeit der Befragten erklärbar, die ihnen Problemlösungen über die "Organisation" Betriebsrat offenbar nahegelegt hatte. Eine Interpretation der positiven Bewertung solcher Organisationslösungen als Hinweise auf einen Lernerfolg - wie es für die Hauptuntersuchung geplant war - erwies sich damit als fraglich, zumal die O-Lösungen nicht unbedingt solidarische Eigenaktivität repräsentierten, sondern auch in Richtung auf passives Vertrauen in Vertretergremien interpretierbar waren. Die unscharfen Formulierungen der O-Lösungen ließen beide Möglichkeiten zu. Es wurde deshalb beschlossen, die O-Lösungen so umzuformulieren, daß sie eindeutig den passiven, "negativen" Aspekt repräsentierten, und sie entsprechend auch nicht weiter als Indizien für Lernerfolg zu betrachten. Die G-Lösungen wurden ebenfalls verändert, und zwar dergestalt, daß sie neben der vorrangigen Orientierung auf die Gruppe der Betroffenen zusätzlich deren Zusammengehen mit Vertretergremien - also den positiven Aspekt der ursprünglichen O-Lösung - umfaßten: dadurch wurde der Lernerfolg ausschließlich durch positive Stellungnahmen zu den G-Lösungen bzw. negative zu allen übrigen Lösungen meßbar.

Zusammenfassend läßt sich das Ergebnis der Revision wie folgt darstellen:

1. Der Antworttyp wurde prinzipiell beibehalten, ebenso die Iteminhalte;
2. die Bewertungskategorien (++, +-, -+, --) wurden ebenfalls beibehalten;
3. die Lösungsalternativen der Alternativantworten wurden verändert, so daß sich folgende Kategorien ergaben:

   G = Gruppenorientierung unter Einbeziehung der Vertreterorgane (Bsp: Frau C. berät mit ihren Kolleginnen, wie man gemeinsam und mit dem Betriebsrat versuchen könnte, auch für die Frauen einen Sonderzuschlag herauszuholen);

   O = Organisationsorientierung ohne Einsicht in die Notwendigkeit eigener Beteiligung (Bsp: Frau D. vertraut darauf, daß die Tarifkommission allmählich die völlige Lohngleichheit für Männer- und Frauenarbeit erreichen wird);

   I = Individualistische Orientierung ohne Einsicht in die Notwendigkeit einer über die eigene Person hinausgehenden Lösung(Bsp: Frau A. kümmert sich nicht um die

Sache, weil sie selbst als Springerin ebensogut verdient wie die männlichen Kollegen);

P = Passiv-abwartende Orientierung mit Komponenten von Ängstlichkeit oder Resignation (Bsp: Frau B. ärgert sich, tut aber nichts, weil nach ihrer Erfahrung Frauen doch nichts ändern können).

Diese Alternativen waren das Ergebnis von Überlegungen in einer Gruppe von Beurteilern. Items wurden den Lösungskategorien nur bei voller Übereinstimmung aller Beurteiler zugeordnet. Eine Kontrolle erfolgte zusätzlich durch unabhängige Experten-Ratings durch drei Psychologen (die im Gegensatz zu der Beurteilergruppe mit der Fragestellung nur kurz vertraut gemacht worden waren) und eine Gewerkschaftsfunktionärin. Auch diese "Experten" ordneten die Antworten den Lösungsalternativen 100-%-ig zu.

Der Versuch, auch Textilarbeiterinnen als Experten einzusetzen, scheiterte großenteils an deren mangelndem Instruktionsverständnis. Die fünf befragten Frauen waren nur bei großzügigen Hilfen in der Lage, Zuordnungen durchzuführen. Es bestand eine kaum überwindbare Tendenz, stattdessen die eigene Meinung zu äußern. Trotz der erwähnten Hilfestellungen traten häufig "Fehlzuordnungen" (d.h. Abweichungen von den Urteilen der Experten) auf; vor allem die Kategorien I und P wurden nicht hinreichend differenziert. Nach dieser Erfahrung ist es wahrscheinlich, daß auch die Untersuchungsteilnehmer, die mit den hier befragten Textilarbeiterinnen vergleichbar waren, den Aufbau des Fragebogens nicht voll durchschauten. Sofern dadurch keine Mißverständnisse bewirkt wurden, könnte sich dieser Umstand positiv als Reduktion sozial erwünschter Antworten ausgewirkt haben.

Die vier Handlungsalternativen (G, O, I, P) waren nicht durchgehend denselben Frauen (A, B, C, D) zugeordnet, sondern wurden in ihrer Abfolge zur Vermeidung von Positionseffekten über die Items hinweg systematisch variiert.

In der Revision wurde nicht nur die mangelnde Eindeutigkeit der Lösungskategorien behoben, zusätzlich wurden die Items selbst, d.h. die Problemschilderungen, klarer formuliert. Eine Anhebung des Schwierigkeitsgrades wurde vor allem durch die Umformulierung der O-Lösung angestrebt, die fortan als nicht modellkonform eingestuft wurde, obwohl sie vermutlich für Betriebsrätinnen nach wie vor ziemlich attraktiv war.

Abschließend soll noch eine kurze Übersicht über die Ergebnisse der Vorbefragung gegeben werden. Dabei ist zu beachten, daß die Kennzeichnungen der Kategorien den Definitionen vor der Revision entsprechen.

1. offene Antworten — Lösungskategorien

Items	G	O	I	sonstige
1. Akkordarbeit	0	8	2	8
2. Aufstiegschancen	1	1	1	15
3. Kinderunterbringung	7	4	4	3

2. Alternativantworten — volle Zustimmung (++)

Items	G	O	I	R	Ä
4. Arbeitsplatzsicherheit	8	17	2	2	0
5. Ältere Arbeiterinnen	16	18	3	0	1
6. Lohngleichheit	16	17	0	0	0
7. Ausbildung	15	16	3	0	0
8. Mietprobleme	14	15	7	0	0
9. Spielplätze	16	18	8	0	2

Aus dieser Aufstellung geht hervor, daß zumindest bei den Alternativantworten unabhängig vom Iteminhalt die G- und O-Lösungen fast durchweg voll positiv (++) bewertet wurden. Bei den I-Lösungen scheint die Bewertung abhängig vom Iteminhalt zu sein; den beiden übrigen nicht modellkonformen Lösungen (R und Ä) wird nur äußerst selten voll zugestimmt.

Die Verteilung der vollen Ablehnungen (--) wird hier nicht wiedergegeben, da sie weitgehend spiegelbildlich zur vorstehenden Tabelle ist; die Antwortmodi -+ und +- wurden recht selten gewählt.

"Fragen zu Problemen der letzten Wochen"

Dieser Fragebogen war inhaltlich und formal recht unproblematisch: die angesprochenen Probleme entsprachen denen der ersten Kriterienbefragung, die Verzweigungen waren wesentlich

weniger kompliziert als in der Problemfrageliste. Die Voruntersuchung sollte hier hauptsächlich klären, ob es gelänge, die Befragten zu einer schriftlichen Rückantwort zu bewegen. Es wurde angenommen, daß die bei Fragebogen üblicherweise recht niedrigen Rücklaufquoten unter der Bedingung einer persönlichen Kenntnis der Angeschriebenen und dem Versuch einer Motivierung zur Mitarbeit durch Zusagen von Rückinformation über die Ergebnisse erhöht werden könnten.

Der Fragebogen wurde vier Wochen nach der Schulung mit einem Anschreiben und der Bitte, ihn innerhalb der nächsten zwei oder drei Wochen zurückzuschicken, versandt. 10 der 18 Fragebogen kamen bereits innerhalb der ersten beiden Wochen zurück. An die restlichen 8 Frauen wurde ein freundlicher Mahnbrief geschrieben, mit dem Erfolg, daß innerhalb der folgenden zwei Wochen 5 weitere Fragebogen eintrafen. Nach einem weiteren persönlichen Anschreiben schickten auch die drei übrigen Frauen ihre Fragebogen ausgefüllt zurück. Diese 100-%-ige Rücklaufquote qualifizierte den Fragebogen für die Hauptuntersuchung.

Auch hier sollen abschließend die Ergebnisse der Vorbefragung dargestellt werden:

Vorliegen von Problemen
Mit Ausnahme von Ausbildungsproblemen gab es bei jedem Item positive Nennungen. Am häufigsten wurden Probleme mit Akkordarbeit (8 mal), Arbeitsplatzsicherheit (6 mal) und Lohngleichheit (4 mal) genannt, etwas seltener Schwierigkeiten mit Spielplätzen (3 mal), älteren Arbeiterinnen (2 mal) und Kinderunterbringung (2 mal). Je einmal waren Probleme mit Mieten und Aufstiegschancen aufgetreten. Zusätzlich wurden Probleme unter dem offenen Item 10 angeführt, die sich allerdings teilweise unter die genannten Bereiche subsumieren ließen.

Betroffenheit und Dringlichkeit
Nur in einem Drittel der genannten Fälle waren die Frauen von den Problemen persönlich betroffen; dennoch wurde die Lösung der Probleme ausnahmslos als dringlich bezeichnet.

Beschäftigung mit dem Problem und Aktivitäten anderer
Überwiegend wurde angegeben, man habe sich mit dem anstehenden Problem persönlich beschäftigt; die Art der Beschäftigung war dabei unterschiedlich: in 8 Fällen hatten die Frauen über das Problem nachgedacht, einmal die Ab-

sicht gehabt, etwas zu tun. 9 Frauen hatten mit Kolleginnen, 8 mit der Gewerkschaft gesprochen. Am häufigsten wurde angegeben, man habe sich an den Betriebsrat gewendet (11 mal). Die angeführten Aktivitäten anderer liefen in fast allen Fällen "über den Betriebsrat" oder "Verhandlungen" mit der Firmenleitung; nur in drei Fällen hatten sich "die Betroffenen zusammengetan".

Kritik am Fragebogen

Der Zeitaufwand für das Ausfüllen wurde von 11 Frauen mit "weniger als 1/2 Stunde" angegeben; die übrigen hatten höchstens eine Stunde Zeit gebraucht. Niemand hatte mit dem Ausfüllen Schwierigkeiten gehabt oder es als unangenehm oder ärgerlich empfunden. Einige Frauen äußerten spontan ihre Zustimmung und ihr Interesse an der Untersuchung und wünschten Glück zum Gelingen des Projekts. Die Frage "Was gefiel Dir nicht?" wurde selten und wenn, dann mit "nichts" beantwortet. Konkrete Vorschläge, was man besser machen könnte, wurden ebenfalls nur sehr selten gemacht.

3.5.5. Endfassungen der Erhebungsinstrumente

Nach der Darstellung der Konzeption und Revision aller verwendeten Fragebogen soll hier noch einmal ein zusammenfassender Überblick über die Fragebogen und ihren inhaltlichen Zusammenhang mit den Modelldarbietungen der Testphase gegeben werden. Drei der Fragebogen enthalten dieselben neun Problembereiche, ihre Itemreihenfolge und die Art der Erfragung sind jedoch unterschiedlich. Die Variation in der Abfolge der Items wird in folgender Aufstellung deutlich:

Lfd. Nr.	Vortest-phase	Test-phase	Nachtestphase I	II
	Frageliste	Filme/Fälle	Stellungnahmen	Fragen zu Problemen
1.	Akkordarbeit	Akkordarbeit	Arbeitplatz-sicherheit	Ältere Arbeiterinnen
2.	Aufstiegs-chancen	----------	Ausbildung	Lohngleichheit
3.	Kinderunter-bringung	----------	Spielplätze	Mietprobleme
4.	Arbeitsplatz-sicherheit	Arbeitsplatz-sicherheit	Ältere Arbeiterinnen	Akkordarbeit
5.	Lohngleichheit	----------	Aufstiegschanc.	Ausbildung
6.	Spielplätze	----------	Mietprobleme	Kinderunterbr.
7.	Ältere Arbeiterinnen	Ältere Arbeiterinnen	Akkordarbeit	Arbeitsplatz-sicherheit
8.	Ausbildung	----------	Lohngleichheit	Aufstiegschanc.
9.	Mietprobleme	----------	Kinderunterbr.	Spielplätze

In allen aufgeführten Fragebogen beziehen sich die Items 1, 4 und 7 auf direkt modellierte Inhalte; die Items 2, 5 und 8 stellen geringe, 3, 6 und 9 weite Generalisierungen dar.

Die Art der Erfragung wurde für die einzelnen Fragebogen bereits ausführlich beschrieben (3.5.1. und 3.5.2.). Die "Angaben zur Person und zur Arbeitssituation" sind inhaltlich nicht mit den übrigen Fragebogen vergleichbar; sie wurden deshalb nicht in die Übersicht aufgenommen.

Es sei hier noch einmal darauf hingewiesen, daß die Endfassungen aller verwendeten Fragebogen im Anhang beigefügt sind.

3.6. Durchführung der Hauptuntersuchung

Die Hauptuntersuchung wurde auf dem GTB-Kursus K 5/74 in Beverungen durchgeführt. Als Hauptversuchsleiter nahm ich während der gesamten Zeit - vom 1.-7. September 1974 - an der Schulung teil. Zwei Studentinnen, die die Rolle der Versuchsleiter in zwei der Bedingungen übernommen hatten, waren drei Tage lang anwesend.

3.6.1. Operationalisierung der Hypothesen

Unter 3.1.3. und 3.1.4. wurden die allgemeinen Hypothesen der Untersuchung bereits so formuliert, daß hinsichtlich aller Messungen von "Solidarität" folgende Relation der untersuchten Gruppen zu erwarten sei:
Film-Gruppe (EX I) > Fall-Gruppe (EX II) > Kontroll-Gruppe (K).

Diese allgemeine Relation soll an dieser Stelle unter Bezug auf die in den vorigen Abschnitten dargestellten Erhebungsinstrumente operationalisiert werden.

Vorannahme

Annahme 1 In der "Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen", die vor der Darbietung der Modell- und Diskussionsbedingungen beantwortet wird, gibt es keine Unterschiede zwischen den späteren Gruppen hinsichtlich ihrer Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft. Es wird erwartet: EX I = EX II = K.

Hauptannahmen

Annahme 2 In den "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen", die im Anschluß an die Bedingungsvariation abgegeben werden, unterscheiden sich die drei Versuchsgruppen hinsichtlich ihres durchschnittlichen Ausmaßes der Bevorzugung "solidarischer" Alternativen. Es wird erwartet: EX I > EX II > K.

"Bevorzugung solidarischer Alternativen" wird wie folgt operationalisiert:

für die offenen Beantwortungen (Item 1-3) als

a) als G oder G/O kategorisierbare Lösungen;

für die Alternativbeantwortungen (Item 4-9) als

b) positive Bewertung (++ oder +-) von G-Lösungen;
c) negative Bewertung (-- oder -+) von O-, I- und P-Lösungen;
d) Handlungsentsprechung (++ oder -+) bei G-Lösungen;
e) keine Handlungsentsprechung (-- oder +-) bei O-, I- und P-Lösungen.

Annahme 3 In den "Fragen zu Problemen der letzten Wochen", die vier Wochen nach der Bedingungsvariation beantwortet werden, unterscheiden sich die drei Versuchsgruppen hinsichtlich ihres durchschnittlichen Ausmaßes der Bevorzugung "solidarischer" Lösungsversuche. Es wird erwartet: EX I > EX II > K.

"Bevorzugung solidarischer Lösungsversuche" wird wie folgt operationalisiert:

a) positive Angabe bei der Alternative "mit Kolleginnen gesprochen";
b) positive Angabe bei der Alternative "die Betroffenen haben sich zusammengetan".

Annahme 4 In einem Differenzmaß zwischen der positiven Beantwortung der letzten Unterfrage in der "Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen" (aktive Veränderungsbereitschaft) und voll positiver (++) Beantwortung bei den G-Lösungen in den "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen"(Item 4-9) bzw. spontan geäußerten G- oder G/O-Lösungen (Item 1-3) zeigen sich unterschiedlich große Differenzen in den drei Versuchsgruppen. Es wird erwartet: EX I > EX II > K.

Zusatzannahmen

Annahme 5 Die in den Annahmen 2, 3 und 4 erwartete Relation EX I > EX II > K tritt umso deutlicher in Erscheinung, je geringer der Generalisationsgrad eines Items ist. Bei den Items 1, 4 und 7 werden große,

bei 2, 5 und 8 mittlere und bei 3, 6 und 9 geringe Unterschiede zwischen den Gruppen erwartet.

Annahme 6 Individuelle Eingangsvariablen der Beobachter wie Alter, Kinderzahl und Art der Arbeit (Akkord) korrelieren bedeutsam mit deren Beantwortungen auf Fragen, die inhaltlich mit diesen Eingangsvariablen zusammenhängen: ältere Arbeiterinnen, Kinderunterbringung, Spielplätze, Akkordarbeit.

3.6.2. Beschreibung des Schulungsablaufs und Einfügung der Untersuchung

An der Schulung nahmen 24 Frauen teil. Es wurden dieselben Themen wie im Mai (vgl. 3.5.3.) behandelt, allerdings in leicht umgestellter Reihenfolge. Außer der Hauptreferentin aus der Geschäftsstelle der GTB waren wieder eine Referentin aus dem Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung und ein Gewerkschaftsfunktionär anwesend. Trotz der teilweisen personellen Umbesetzung der Referentenstellen verlief die Schulung ähnlich wie der Kursus im Mai; einige Themen wurden allerdings etwas gekürzt, um einen Vormittag für unsere Untersuchung freizustellen.

Im Freizeitverhalten gab es dagegen deutliche Unterschiede, da parallel zwei überwiegend von Männern besuchte Kurse liefen. Das wirkte sich zwar positiv auf die allgemeine Zufriedenheit, aber negativ auf die dem Kursprogramm zugewendete Aufmerksamkeit aus. Wegen der notwendigen Vorbereitungen für unsere Untersuchung nahmen wir etwas seltener an Freizeitaktivitäten teil als im Mai. Dennoch gelang es, mit fast allen Teilnehmerinnen auch außerhalb der Unterrichtsstunden einzeln oder in Gruppen persönliche Gespräche zu führen - z.B. beim Essen oder Spazierengehen; insgesamt konnte ein recht guter Kontakt zu den Frauen hergestellt und die anfangs vielleicht vorhandene Scheu vor Psychologen abgebaut werden.

Nach Absprache mit der Hauptreferentin und dem Schulungsleiter wurde uns für die Beantwortung der Fragebogen und die experimentellen Bedingungen Zeit im Kursprogramm eingeräumt. Zur besseren Übersicht sei ein zeitlicher Ablaufsplan der Schu-

lung aufgeführt; die eingerahmten Abschnitte sind Bestandteile der Untersuchung:

1. 9. Sonntag: Anreise, Abendessen, erstes Kennenlernen.

2. 9. Montag: Referat: Die Situation der Arbeitnehmerin in der Industriegesellschaft.

17.15-17.25	Allgemeine Instruktion
17.30-18.15	"Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen"

3. 9. Dienstag: Referat: Forderungen für die Arbeitnehmerinnen an den Gesetzgeber.

4. 9. Mittwoch:

8.30- 9.20	"Angaben zur Person und zur Arbeitssituation" Gruppeneinteilung
9.30-10.20	Filmvorführung / Falldarstellung / Referat
10.30-11.20	Diskussion in den Gruppen

(Diskussion und Darbietung nicht ganz scharf zu trennen)

Fortsetzung des Referats von Montag.

5. 9. Donnerstag: Referat: Betriebsrätinnen und ihre Aufgaben.

6. 9. Freitag: Referat: Schutzgesetze und ihre Bedeutung; Aufgaben und Funktionen der Arbeitskreise für Frauenfragen.

11.30-12.15	"Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen"

Anmerkung: Die "Fragen zu Problemen der letzten Wochen", die ebenfalls zum Ablauf der Hauptuntersuchung gehörten, wurden vier Wochen später verschickt.

Die Aufstellung zeigt, daß die Untersuchung sowohl zeitlich als auch inhaltlich gut in den Kursus integriert war. In einigen der Referate tauchten Schilderungen besonderer Probleme von Frauenarbeit auf; in diesem Zusammenhang wurde auch die Möglichkeit von Solidarisierung als Mittel zur Beseitigung der Diskriminierungen angesprochen. Es wurden also nicht nur die beiden Modelldarbietungsgruppen mit dem Modellinhalt "Solidarisierung" konfrontiert, sondern - wenn auch in geringem Maße - alle Kursteilnehmerinnen. In einem Vorher-Nachher-Vergleich wären möglicherweise Lernfortschritte aufgrund der allgemeinen Schulungsinhalte nachzuweisen gewesen; beim Nur-Nachtest-Kontrollgruppen-Plan konnten solche Effekte

nicht aufgedeckt werden. Es wurde die - allerdings schwer beweisbare - Annahme gemacht, daß die allgemeinen Effekte der Schulungsteilnahme sich bei allen Versuchsgruppen gleichmäßig auswirkten und keine Interaktion mit den Versuchsbedingungen eingingen.

3.6.3. Darbietung der Fragebogen

Vor der Darbietung des ersten Fragebogens wurden die Teilnehmerinnen in groben Zügen mit der Untersuchung vertraut gemacht; dabei wurden folgende Punkte angesprochen:

1. Zum Ziel der Untersuchung:
   a) Wir möchten Erfahrungen und Meinungen von Textilarbeiterinnen sammeln;
   b) wir möchten verschiedene Möglichkeiten der Darstellung bestimmter Themen erproben;
   c) wir möchten Vorschläge für die weitere gewerkschaftliche Schulungsarbeit entwickeln.

2. Zur Art der Untersuchung:
   a) Die Teilnehmer sind keine "Versuchskaninchen";
   b) die Absicht der Untersuchung wird nicht mit Tricks getarnt, sondern ist voll durchschaubar;
   c) es werden mehrere Fragebogen vorgelegt, die bereits auf einer ähnlichen Schulung im Mai ausprobiert wurden;
   d) es werden in Gruppen verschiedene Themen behandelt, da man dann besser diskutieren kann und wir gleichzeitig mit mehreren Themen Erfahrungen sammeln wollen.

3. Zu einigen Besonderheiten:
   a) Die Unterlagen werden vertraulich behandelt;
   b) bei den Diskussionen werden Tonbandaufnahmen gemacht, um das Protokollieren zu ersparen;
   c) als Dank für die Mitarbeit wird allen Teilnehmerinnen ein Abschlußbericht mit den Ergebnissen der Untersuchung zugeschickt.

Die Fragebogen wurden jeweils im Plenum von allen Frauen gleichzeitig beantwortet. Die Instruktionen wurden zunächst verlesen, anschließend besonders wichtige Punkte noch einmal hervorgehoben. Vereinzelt mußten Frauen individuell beim Ausfüllen einzelner Fragen ermutigt werden. Insgesamt wurde die Situation möglichst wenig "testmäßig" gestaltet, jedoch darauf geachtet, daß zwischen den Frauen keine Kommunikation stattfand. Die Dauer der Beantwortung war sehr unterschiedlich; es waren aber nicht immer dieselben Frauen, die viel

bzw. wenig Zeit brauchten. In den anschließenden Pausen wurden die Fragebogen auf Vollständigkeit durchgesehen und bei unvollständigen Antworten rückgefragt.

Diese Beschreibung macht deutlich, daß die Testsituation weniger "standardisiert" verlief als in der psychologischen Diagnostik und Versuchsdurchführung üblich. Das ergab sich daraus, daß sich die Frauen nicht in eine Leistungssituation gedrängt fühlen durften, sondern zu einer unbefangenen Meinungsäußerung ermutigt werden sollten. Vermutlich hätte man andernfalls die Frauen gar nicht zur Mitarbeit bewegen können. Systematische Verzerrungen sind durch die Art der Befragung jedoch nicht zu erwarten, da die Bedingungen für alle Teilnehmerinnen gleich waren.

3.6.4. Aufteilung der Gruppen und Realisation der Versuchsbedingungen

Mangels geeigneter Kriterien zur Parallelisierung der Teilnehmerinnen wurde eine Randomisierung durchgeführt, bei der allerdings geringfügige Korrekturen zur Eliminierung offensichtlicher Ungleichgewichtigkeiten der drei Gruppen vorgenommen werden mußten.

Vor der Aufteilung wurde festgelegt, daß drei Teilnehmerinnen, die aus Rheine und Umgebung stammten und vermutlich von unserer Zusammenarbeit mit der dortigen Frauengruppe gehört hatten, der Kontrollgruppe zugeordnet wurden. Andernfalls hätten sie vielleicht Zweifel an der Echtheit der Filme bzw. Fälle äußern und die übrigen Frauen verunsichern können. Von diesem Vorentscheid abgesehen, wurden die Frauen nach Zufall verteilt. Da anschließend die Altersverteilung in den drei Gruppen sehr unterschiedlich war, wurde so ausgetauscht, daß in jeder Gruppe vier jüngere (bis 40 Jahre) und vier ältere Frauen waren; diese Korrektur folgte jedoch wieder Zufallsprinzipien.

Den Frauen gegenüber wurde die Aufteilung ebenfalls als zufällig dargestellt. Sie wurden nach einer Liste aufgerufen und auf die drei Versuchsleiter und Räume verteilt.

Der Ablauf der Versuchsbedingungen war genau vorgeplant. Jeder der drei Versuchsleiter hatte eine Mappe, in der der zeitliche und inhaltliche Verlauf der Darbietung und der anschließenden Diskussion festgelegt war. Mögliche Zwischenfälle waren antizipiert und Ausweichstrategien verabredet worden, da während des Ablaufs selbst keine Kommunikation möglich war. Darbietung und Diskussion wurden in allen Gruppen mit einem Kassetten-Rekorder festgehalten.

Realisation der Darbietungsbedingungen

Die Darbietungen verliefen - mit geringfügigen Abweichungen - nach Plan. In der Filmgruppe wurden die Filmszenen nach einer kurzen Einführung abgespielt. Während der Vorführung gab es fast keine Kommunikation unter den Zuschauern. Es gelang allerdings nicht, im Anschluß an die Darbietung die vereinbarte Pause zu machen, da die Teilnehmerinnen den Wunsch äußerten, sogleich mit der Diskussion fortzufahren, die auf diese Weise zeitlich etwas verlängert wurde.

In der Fallgruppe wurde ebenfalls die kurze Einführung gegeben; anschließend folgte die Darstellung der Fälle. Es ließ sich nicht vermeiden, daß der Vortrag hin und wieder unterbrochen wurde und sich jeweils bereits nach der Schilderung eines Falles eine kurze Diskussion entspann. Trotz verschiedener teilweise spitzfindiger Detailnachfragen der Frauen gelang es, jeden Zweifel an der Realität der geschilderten Vorfälle zu vermeiden. Kritisch ist zu bemerken, daß der Vortrag stellenweise etwas weitschweifig und unpräzise ist (vgl. im Anhang den "Text der Fallschilderungen").

In der Kontrollgruppe wurde das Referat nach einer kurzen Einleitung ohne Unterbrechung gehalten, obwohl auf die Möglichkeit von Zwischenfragen ausdrücklich hingewiesen worden war. Auch die Zeit wurde eingehalten, so daß die Diskussion pünktlich nach der anschließenden Pause beginnen konnte.

Realisation der Diskussionsbedingungen

Die Verwirklichung der Planung erwies sich hier als sehr viel schwieriger als erwartet. Da die Versuchsleiter nicht zu sehr lenkend - und damit möglicherweise hemmend - eingreifen sollten (vgl. 3.4.2.), gelang es nur eingeschränkt, alle geplanten Themenkreise zu erörtern. Die Schwierigkeiten in den beiden Modellgruppen waren dabei unterschiedlich.

In der Filmgruppe, an der - trotz unserer Versuche, es zu verhindern - zu Anfang nicht nur zwei Praktikanten, sondern auch die Gewerkschaftssekretärin teilnahmen, wurde die Diskussion sehr stark von diesen Gewerkschaftlern beeinflußt, während sich die Diskussionsleiterin für ihre Fragen kaum Gehör verschaffen konnte. Die Diskussion verlief sehr engagiert, häufig redeten mehrere Frauen gleichzeitig, so daß einige Stellen kaum zu rekonstruieren waren. Inhaltlich wurde vorwiegend über die vorgeführten Filme gesprochen; es gab jedoch auch Passagen, die recht weit vom Thema entfernt lagen. Nicht in allen Fällen gelang es der Diskussionsleiterin, nicht modellkonforme Auffassungen von Teilnehmerinnen korrigierend aufzufangen, so daß solche unwidersprochenen Äußerungen den Lerneffekt insgesamt beeinträchtigt haben könnten. Jedenfalls ist nicht sicher, ob die Diskussion die beabsichtigte Vertiefung des Gelernten (rehearsal) voll erreichen konnte.

In der Fallgruppe wurde die Diskussion ebenfalls nicht nur von der Diskussionsleiterin, sondern auch von einer besonders versierten Betriebsrätin gelenkt. Obwohl auch hier die Diskussion sehr lebhaft war, gelang es, ein Durcheinanderreden zu verhindern und alle Teilnehmerinnen zu Wort kommen zu lassen. Inhaltlich entfernte sich die Diskussion jedoch ziemlich vom geplanten Ablauf, besonders nachdem in der zweiten Hälfte die Gewerkschaftssekretärin hinzugekommen war und eine Teilnehmerin die Gelegenheit benutzte, sie nach einem Spezialproblem zu befragen, das nichts mit Solidarisierung zu tun hatte. Auch hier muß bezweifelt werden, daß die Diskussion den angestrebten Vertiefungseffekt wirklich erzielen konnte.

Die Diskussion in der Kontrollgruppe mußte keinem festgelegten Ablauf folgen; es sollte lediglich eine Beschäftigung mit Fragen der Solidarisierung vermieden werden, was auch gelang. In dieser Gruppe trat nur ein technisches Problem auf, da das Kassetten-Band unbemerkt riß , so daß der Ablauf der Diskussion nur durch ein Gedächtnisprotokoll der Diskussionsleiterin festgehalten werden konnte.

3.6.5. Zusammenfassende Einschätzung der Durchführung

Die Realisation der Darbietungsbedingungen kann als voll gelungen gelten: Die Teilnehmerinnen bezeichneten die Darbietungen als verständlich, folgten ihnen aufmerksam und interessiert und stellten die Authentizität der Filme bzw. Vorfälle nicht in Frage.

Dagegen gab es Probleme mit der Realisation der Diskussionsbedingungen. Zwar wurde in allen Gruppen eine rege Beteiligung der Frauen erreicht, inhaltlich entfernte sich die Diskussion in den beiden Modellgruppen jedoch zum Teil erheblich vom geplanten Verlauf: Nicht alle Themenkomplexe konnten behandelt, nicht alle problematischen Äußerungen der Frauen aufgegriffen und entkräftet werden. Danach muß bezweifelt werden, ob während der Diskussionen die optimalen Bedingungen zu einer vertiefenden Beschäftigung mit den Modellinhalten geschaffen werden konnten.

Hinzu kommt, daß die Diskussionen in den Experimentalgruppen nicht so vergleichbar abliefen, wie es zur eindeutigen Interpretation der Ergebnisse wünschenswert gewesen wäre. Unterschiede zwischen den Gruppen sind also mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren, da sie sowohl auf die experimentell induzierten Unterschiede in der Art der Informationsvermittlung (anschaulich vs. verbal) als auch auf Unterschiede im Diskussionsverlauf oder auf beide Komponenten zurückführbar sind.

Insgesamt kann wohl dennoch von einer gelungenen Realisation gesprochen werden; Probleme mit der Durchfürhung der Diskussionen waren ja auch bereits antizipiert worden (vgl. 3.4.1.). Jedenfalls ist kaum zu bezweifeln, daß der beabsichtigte Modellernprozeß in geeigneter Weise ermöglicht wurde, selbst wenn er durch die Diskussionen nicht weiter unterstützt worden sein sollte.

3.7. Auswertung und Ergebnisse der Hauptuntersuchung

In Abweichung vom allgemein üblichen Verfahren, Darstellung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse getrennt vorzunehmen, soll hier versucht werden, beides zu integrieren. Bei der Vielzahl der Einzelergebnisse wäre eine strikte Trennung, die zu unnötigen Wiederholungen führen würde, unökonomisch und unübersichtlich.

Die Einzelergebnisse der Vorerhebungen, des Diskussionsablaufs und der Nacherhebungen werden nacheinander jeweils zunächst dargestellt, anschließend dann in Beziehung zu den entsprechenden operationalisierten Annahmen (vgl. 3.6.1.) gebracht und interpretiert. Innerhalb der einzelnen Abschnitte werden Darstellung und Interpretation also deutlich voneinander abgehoben.

Am Schluß des Kapitels wird eine zusammenfassende Übersicht über die Einzelergebnisse gegeben, die dabei nach ihrer Bedeutung gewichtet werden sollen. Die allgemeine Diskussion der Ergebnisse und ihr Rückbezug auf die Gesamtfragestellung der Arbeit ist dem nächsten Kapitel (3.8.) vorbehalten.

3.7.1. Art der Daten und der Stichprobe

Die Untersuchung liefert keine sogenannten "harten" Daten, sondern Fragebogendaten und qualitative Kategorisierungen. Berücksichtigt man zusätzlich die geringe Zahl der Versuchspersonen - acht in jeder der drei Gruppen - so wird ersichtlich, daß man den vorliegenden Daten mit entscheidungsstatistischen Verfahren allein nicht gerecht wird. Die Art der

Erhebung, die nicht nur einen kleinen Verhaltensausschnitt betraf, sondern im Umfeld umfassenderer Gesamtbeobachtungen stattfand - der Versuchsleiter nahm eine Woche lang am Kursgeschehen teil - legt teilweise Interpretationen nahe, die allein aufgrund der Fragebogendaten nicht möglich wären.

Modelle der Entscheidungsstatistik - meist verteilungsunabhängige - werden im folgenden zur Prüfung der operationalisierten Hypothesen herangezogen, soweit dies möglich ist. Sie werden jedoch durch deskriptive Daten ergänzt; in einigen Fällen gibt es nur Deskriptionen, weil geeignete Modelle zu einer statistischen Entscheidung nicht vorhanden sind oder ihre Anwendung nicht sinnvoll erscheint.

Die Untersuchung hat nicht vorrangig das Ziel, Einzelbefunde statistisch zu sichern, sondern möglichst viele Hinweise für die Fortsetzung der Forschung auf diesem Gebiet zu liefern. Dem soll auch die Art der Auswertung Rechnung tragen. Bei entsprechender Vorsicht scheint es legitim, nicht nur auf einem anerkannten Prozentniveau abgesicherte Befunde, sondern auch deutliche Trends im Hinblick auf die weitere Forschung zu berücksichtigen.

3.7.2. Beschreibung der Stichprobe

Die "Angaben zur Person und zur Arbeitssituation" liefern vor allem objektive Daten zur Charkterisierung der untersuchten Stichprobe. Dabei soll die Gesamtstichprobe beschrieben werden, nicht die späteren Versuchsgruppen. Eine Differenzierung nach Gruppen wird nur für die beiden letzten Items, aus denen sich Hinweise auf Vorerfahrungen der Teilnehmerinnen mit solidarischen Problemlösungen ergeben könnten, vorgenommen. Die übrigen Fragen werden nach Bereichen zusammengefaßt.

Persönliche Daten (Item 1-4)

Item 1: Das Alter der Frauen beträgt durchschnittlich 37,7 Jahre, mit einem Range von 18 bis 57 Jahren.

Item 2: Alle Frauen geben als Staatsangehörigkeit deutsch an; die einzige Ausnahme ist eine Französin, die im Saar-

land aufgewachsen und dort mit einem Deutschen verheiratet ist.

Item 3: 14 Frauen haben Kinder, sechs von ihnen zwischen 10 und 15 Jahren und acht Kinder, die älter als 15 Jahre sind. In keinem Fall sind es mehr als drei Kinder.

Item 4: Als Familienstand geben die Frauen an: 9 verheiratet, 8 ledig, 5 verwitwet, 2 geschieden.

Ausbildung und Beruf (Item 5-8)

Item 5: 14 Frauen haben eine Berufsausbildung von mindestens 1 1/2 Jahren (Anlernverhältnis oder Lehre) abgeschlossen; die übrigen erhielten nur eine Einarbeitung von höchstens sechs Wochen.

Item 6: Bis auf eine Ausnahme, die ohne Abschluß vom Gymnasium abgegangen ist, haben alle Frauen einen Volksschulabschluß.

Item 7: Auch die Frauen, die eine qualifizierte Ausbildung vorweisen können, arbeiten teilweise als Hilfsarbeiterinnen, weil "ich sonst Schichtarbeit machen müßte", "ich geheiratet habe und verzogen bin", "meine jetzige Tätigkeit nur von kurzer Dauer sein sollte". Insgesamt arbeiten 14 Frauen im erlernten Beruf, die übrigen 10 in einer anderen - meist minderqualifizierten - Position.

Item 8: Gegenwärtig arbeiten 9 Frauen als Näherinnen, 3 als Zeichnerinnen oder Zuschneiderinnen, 2 in der Kontrolle, 2 als Weberinnen und je 1 als Spulerin, Feinspinnerin, Spannrahmenführerin, Flyerin, Versandpackerin. 2 sind Vorarbeiterin bzw. Abteilungsleiterin; 1 arbeitet als Kontoristin.

Gesellschaftliche Aktivität (Item 9-11)

Item 9: Alle Frauen sind in der GTB organisiert.

Item 10: 22 Frauen gehören keiner Partei an, 2 der SPD.

Item 11: Bis auf die Kontoristin haben alle Frauen Funktionen im Betrieb und/oder in der Gewerkschaft: 21 sind Betriebsratsmitglieder, 3 davon zusätzlich Vertrauenspersonen; 2 sind nur Vertrauenspersonen. Von den Betriebsratsmitgliedern betätigen sich außerdem je 2 im DGB-Frauenausschuß oder im GTB-Ortsvorstand; 1 arbeitet in einer Tarifkommission, 1 ist Vorsitzende im Betriebsrat.

Betriebsstruktur (Item 12-15)

Item 12: Die Betriebsgröße ist sehr unterschiedlich: die Zahl der Arbeitnehmer variiert zwischen 36 und 7000. In Betrieben mit 36 bis 100 Arbeitnehmern arbeiten 7 Frauen; in Betrieben zwischen 101 und 500 8 Frauen; in Betrieben zwischen 501 und 1000 6 Frauen; 3 Frauen arbeiten in Betrieben mit über 1000 Beschäftigten.

Item 13: In den Betrieben sind durchschnittlich gut zwei Drittel (68 %) gewerkschaftlich organisiert; der Organisationsstand schwankt zwischen 20 % und 100 %.

Item 14: Der durchschnittliche Anteil weiblicher Arbeitnehmer beträgt knapp drei Viertel (72 %); dieser Anteil variiert zwischen 30 % und 100 %.

Item 15: Die meisten Frauen bezeichnen ihren Betriebsrat als einflußreich; 4 Frauen finden ihn nicht einflußreich, obwohl sie selbst Betriebsrätinnen sind.

Dauer der Berufstätigkeit und Wunsch nach Wechsel (Item 16-21)

Item 16: 17 Frauen haben mindestens seit ihrem 20. Lebensjahr durchgehend gearbeitet; nur 7 Frauen haben später angefangen oder zeitweilig ausgesetzt, 6 davon vermutlich wegen der Betreuung ihrer Kinder.

Item 17: An ihrem jetzigen Arbeitsplatz arbeiten die Frauen zwischen 1/2 Jahr und 25 Jahren (altersabhängig!).

Item 18: Sie haben durchschnittlich in mindestens 2 Betrieben vorher gearbeitet (Range von 0 bis 6 Betriebe; altersabhängig!).

Item 19: Drei Viertel der Frauen betrachtet die Berufstätigkeit als Dauerzustand; diese Frauen geben an, mindestens bis zum Alter von 55 Jahren arbeiten zu wollen. 5 Frauen wollen nur noch ein paar Jahre arbeiten.

Item 20: 22 Frauen möchten ihren Betrieb nicht wechseln; nur 2 zeigen einen Wunsch nach Veränderung: eine möchte gern "eine sitzende Tätigkeit", die andere, die in einem Kleinbetrieb arbeitet, möchte sich "weiterbilden und vorankommen".

Item 21: Beide glauben jedoch, nicht leicht eine andere Tätigkeit zu finden, weil "der Beruf eine stehende Tätigkeit überall erfordert" bzw. weil "in einem Grenzgebiet wenig Arbeitsmöglichkeiten" sind. Auch diejenigen, die sich nicht verändern möchten, schätzen die Chancen für einen Betriebswechsel teilweise schlecht ein: zwei führen ihr Alter (47 und 57 Jahre) als Grund an, vier die schlechte Beschäftigungslage speziell bei Frauenarbeitsplätzen.

Arbeitszeit und Verdienst (Item 22-25)

Item 22: Abgesehen von 2 Halbtagskräften arbeiten alle Frauen 40 Wochenstunden.

Item 23: 13 Frauen haben keine Schichtarbeit; 5 arbeiten in der Frühschicht, 6 in Wechselschicht.

Item 24: 12 Frauen werden nach Einzelakkord bezahlt, 1 im Gruppenakkord, 1 mit ihrem Akkorddurchschnitt, 4 nach Prämien; nur 6 Frauen bekommen eine Bezahlung, die nicht unmittelbar von der Leistung abhängt: 4 Zeitlohn, 2 Gehalt.

Item 25: Die Verdienstspanne ist recht groß: weniger als 800 bzw. 800-1000 DM brutto verdienen nur 5 Frauen, von denen 2 nur halbtags arbeiten. 9 Frauen verdienen zwischen 1000 und 1200 DM monatlich, 8 zwischen 1200 und 1400 DM. Nur 2 Frauen verdienen mehr als 1600 DM.

"Weiblichkeit" der Arbeit (Item 26-27)

Item 26: Die meisten Frauen arbeiten auf typisch weiblichen Arbeitsplätzen; 13 geben an, daß ihre Arbeit überhaupt nicht, 5 weitere, daß sie selten von Männern verrichtet wird. Nur 4 Tätigkeiten werden gleich häufig, 2 sogar überwiegend von Männern durchgeführt (z.B. Spinnen, Weben, Abteilungsleiten).

Item 27: Drei Viertel der Frauen haben dennoch männliche Vorgesetzte.

Arbeitszufriedenheit (Item 28-31)

Item 28: Die Frauen kommen mit ihren Vorgesetzten gut (20 mal) oder zumindest mittelmäßig (4 mal) zurecht. Ein nur mittelmäßig guter Kontakt hängt dabei nicht mit dem Geschlecht des Vorgesetzten zusammen.

Item 29: Der Kontakt zu Kollegen und Kolleginnen wird ausnahmslos als gut bezeichnet.

Item 30: Fast alle Frauen arbeiten allein "wegen des Geldes". "Spaß" als Berufsmotivation geben nur 5 Frauen an; eine Frau würde "nicht gern nur allein im Haushalt sein", eine andere - die Abteilungsleiterin - bezeichnet ihre Arbeit als "Lebensinhalt".

Item 31: Nur 6 Frauen geben an, daß sie an ihrem Arbeitsplatz etwas stört, meist sind es die Arbeitsbedingungen im engeren Sinne: Belüftung, Zug, Lärm, feuchte Hitze, schlechtes Licht, fehlende Sitzmöglichkeit, schlechtes Arbeitsmaterial; nur in zwei Fällen wird die Frage umfassender ausgelegt: "dauernde Ungerechtigkeit" und "... daß der Betrieb nicht im Arbeitgeberverband ist".

Zusammenfassende Kennzeichnung der Stichprobe

Die Frauen, die an der Untersuchung teilgenommen haben, entstammen allen Altersgruppen; ihr familiärer Hintergrund ist unterschiedlich. Sie haben durchweg die Volksschule besucht und sind daran anschließend entweder gleich als Hilfsarbeiterinnen ins Berufsleben eingetreten oder für Tätigkeiten in der Fabrik längere Zeit ausgebildet worden. Sie sind alle gewerkschaftlich organisiert und stellen überhaupt hinsichtlich ihres Engagements und ihrer Aktivität eine Auslese dar, was sich u.a. in ihrer überwiegenden Mitgliedschaft im Betriebs-

rat ausdrückt. Sie kommen aus Betrieben im ganzen Bundesgebiet und können überwiegend als dauernd berufstätig gelten. Die meisten Frauen arbeiten im Akkord und beziehen dafür höchstens mittlere Einkommen. Meist sind sie bei typischen Frauentätigkeiten eingesetzt, arbeiten aus materieller Notwendigkeit und sind - wegen fehlenden Veränderungsmöglichkeiten - relativ zufrieden mit ihrem Arbeitsplatz. Mit einigen Einschränkungen kann die Stichprobe sicher als repräsentativ für gewerkschaftlich organisierte und besonders engagierte Arbeiterinnen aus dem Bereich der Textil- und Bekleidungsindustrie gelten. Insgesamt sind die untersuchten Frauen auch mit den Teilnehmerinnen an der Voruntersuchung im Mai recht gut vergleichbar.

Probleme im Betrieb und Lösungsstrategien

Mit den beiden abschließenden Fragen soll erfaßt werden, ob die Frauen bereits Vorerfahrungen mit gemeinschaftlichen Problemlösungsstrategien gemacht haben und ob sich die Gruppen hinsichtlich des Ausmaßes und der Art der Vorerfahrungen unterscheiden.

Momentane Probleme im Betrieb (Item 32)

Nur 9 Frauen führen momentane Probleme im Betrieb an (EX I: 3; EX II: 2; K: 4). Dabei werden folgende Probleme genannt: 4 mal die fehlende Sicherheit des Arbeitsplatzes (Kurzarbeit; fehlende Aufträge; Entlassungen; Arbeitslosigkeit); 2 mal ein zu hoher Krankenstand; je 1 mal Überstunden, niedrige Akkordlöhne, Betriebsverlagerung ins Ausland.

Nur 4 Frauen sind selbst von den Problemen betroffen, 7 haben sich an bisherigen Lösungsversuchen beteiligt.

Kein Lösungsversuch enthält einen Hinweis auf solidarisches Handeln der Betroffenen; dennoch wird die Lösung in 8 Fällen als erfolgreich bezeichnet.

Frühere Probleme im Betrieb (Item 33)

17 Frauen geben an, daß früher Probleme im Betrieb bestanden haben (EX I: 6; EX II: 4; K: 7). Dabei werden folgende Probleme genannt: 6 mal Kurzarbeit oder Entlassungen; je 3 mal Akkord- oder Betriebsratsprobleme; 2 mal Gastarbeiterfragen; je 1 mal Arbeitsplatzwechsel, Übernahme durch einen anderen Betrieb, fehlende Erste Hilfe.

8 Frauen waren von den angeführten Problemen selbst betroffen. 11 Frauen geben an, persönlich an der Lösung beteiligt gewesen zu sein. Die 6 Frauen, die sich nicht beteiligt haben, geben dafür entweder persönliche Gründe an (z.B. "noch nicht im Betriebsrat") oder objektive Hindernisse (z.B. "zu wenig Aufträge"). Die Beteiligung betraf meist die Mitarbeit im Betriebsrat, Verhandlungen und Aussprachen.

Die Lösungsversuche erfolgten fast ausschließlich "über den Betriebsrat" (12 mal), nur 3 mal wurde eine Lösung "mit Kolleginnen" angestrebt (EX II: 1; K: 2); diese Lösung wurde in zwei Fällen gewählt, als Probleme mit der Durchsetzung eines Betriebsrats in der Firma bestanden. Den Erfolg der Lösungsversuche schätzen 12 Frauen positiv ein, 4 teilweise positiv, 1 negativ.

Zusammenfassende Kennzeichnung der Vorerfahrung mit Solidarität

Obwohl fast alle Frauen momentan oder früher schon mit Problemen im Betrieb zu tun hatten, ist nach ihren Angaben kaum darauf zu schließen, daß ihre Erfahrungen mit solidarischen Problemlösungsstrategien sehr weitreichend sind. Entsprechend ihrer Mitgliedschaft im Betriebsrat beteiligen sich die Frauen an Lösungen "über den Betriebsrat", eine Einbeziehung der betroffenen Kolleginnen liegt ihnen verhältnismäßig fern. Da die Lösungsmöglichkeit über den Betriebsrat überwiegend als erfolgreich erlebt worden ist, besteht vermutlich kaum noch ein Bedürfnis nach anderen - solidarischen - Strategien.

Die drei Versuchsgruppen unterscheiden sich hinsichtlich dieser allgemeinen Kennzeichnung nicht. Zwar haben Mitglieder von zwei der Gruppen (EX II und K) schon ansatzweise die Erfahrung von Problemlösungen "mit Kolleginnen" gemacht; daraus kann aber noch nicht auf Unterschiede bezüglich des Ausmaßes an Vorerfahrungen mit gemeinsamem Handeln geschlossen werden.

3.7.3. Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft

Die "Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen" erfüllt zwei Funktionen: sie soll allgemein feststellen, inwieweit Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft zur Lösung der erkannten Probleme bereits vor Einführung der experimentellen Bedingungen in der Stichprobe vorhanden waren; und sie soll die Vorannahme (Annahme 1 unter 3.6.1.) überprüfen, daß die drei Versuchsgruppen sich hinsichtlich dieser Eingangsvariablen nicht unterscheiden.

Bei der folgenden Darstellung der Beantwortungen ist zu beachten, daß die Gesamtzahl möglicher Beantwortungen mit zunehmender Verzweigung innerhalb der Einzelfragen abnimmt. Wer z.B. der Problemaussage am Anfang eines Items nicht zustimmt, fällt für die Beantwortung der Unterfragen aus. Alle Prozentangaben, die als Grundlage für Vergleiche dienen, werden deshalb sowohl auf die Gesamtbasis der Antwortmöglichkeiten (N_G = 72; 9 Items x 8 Beantworter) einer Gruppe als auch auf die jeweils real noch vorhandene Beantwortungsbasis (N_R) bezogen.

Für jede Unterfrage wird das Antwortmuster zunächst tabellarisch zusammengefaßt, wobei sowohl nach den experimentellen Gruppen (Filmgruppe = EX I; Fallgruppe = EX II; Kontrollgruppe = K) als auch nach den Items (1-9; vgl. Übersicht S. 171) differenziert wird. Auffälligkeiten bei Vergleichen zwischen den Gruppen und zwischen den Items werden benannt und diskutiert; mit zwei Ausnahmen werden sie jedoch nur deskriptiv erfaßt und nicht statistisch überprüft. Im Anschluß an die Einzeldarstellungen erfolgt eine Zusammenfassung sowohl in verbaler als auch in tabellarischer Form.

Die Frageliste wurde weitgehend konsistent und vollständig beantwortet. Einige Nicht-Beantwortungen bei Unterfragen werden als "Aussteigen" gewertet und den negativen Beantwortungen zugeschlagen. Beim Unteritem "Richtigfinden" wird eine Nicht-Beantwortung sinngemäß als positive Antwort gewertet.

Problemwahrnehmung

Reaktionen auf die Problemaussagen mit "ja, stimmt" (+) oder "nein, stimmt nicht" (-).

In jeder Gruppe liegen 72 Entscheidungen vor ($N_R = N_G$).

Zwei Fälle von Nicht-Beantwortungen sind den negativen Entscheidungen zugeschlagen.

		Items										
Gruppen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	gesamt	%(N_G)
EX I	+	5	6	8	8	7	8	5	7	6	60	83.4
	-	3	2	0	0	1	0	3	1	2	12	16.6
EX II	+	7	8	8	7	8	7	7	8	7	67	93.0
	-	1	0	0	1	0	1	1	0	1	5	7.0
K	+	7	8	8	8	8	8	7	8	6	68	94.5
	-	1	0	0	0	0	0	1	0	2	4	5.5
gesamt	+	19	22	24	23	23	23	19	23	19	195	90.4
	-	5	2	0	1	1	1	5	1	5	21	9.6
	+ %	83	92	100	96	96	96	83	96	83		

Zur Differenzierung zwischen den Items

Alle Aussagen werden weit überwiegend als Probleme wahrgenommen; bei den Items 1 (Akkordarbeit), 7 (Ältere Arbeiterinnen) und 9 (Mietprobleme) trifft das in etwas geringerem Ausmaß zu. Zwei dieser als unproblematischer beurteilten Probleme (1 und 7) beziehen sich auf direkt modellierte Inhalte und werden vor allem von der Filmgruppe als weniger problematisch (5:3) beurteilt.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die Filmgruppe weist eine geringere Problemerkenntnis auf als die beiden anderen Gruppen. Ein Blick auf die - hier nicht angeführten - Einzeldaten zeigt allerdings, daß zwei Drittel der Problemablehnungen nur zwei Versuchspersonen zuzuordnen sind. Im übrigen sind die Unterschiede zwischen den Gruppen nicht statistisch zu sichern. Das zeigt sowohl ein Gesamtvergleich mit dem KRUSKAL-WALLIS-Test (nach SIEGEL 1956, p. 184-193) als auch Einzelvergleiche mit dem KOLMOGOROV-SMIRNOV-Zweistichprobentest (nach SIEGEL 1956, p. 127-136). Die entsprechenden statistischen Berechnungen sind im Anhang beigefügt.

Die Annahme 1, daß sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Eingangsvariablen nicht unterscheiden, kann also bezüglich der Problemerkenntnis beibehalten werden.

Problembegründung (wenn Problem erkannt)

Reaktionen auf die Frage "Warum ist das wohl so?".

Mehrfachbeantwortungen waren möglich, so daß sich keine verbindliche Antwortbasis festlegen läßt.

Die Tabelle gibt die Anzahl der Wahlen der verschiedenen Kategorien und die Modalkategorie bei den Gesamtbeantwortungen an. Die Kategorien sind folgende (vgl. S. 151):

N = Begründung mit Naturgegebenheiten, Selbstverständlichkeiten;
F = Begründung bei den Betroffenen (Frauen) selbst;
M = Begründung bei Nicht-Betroffenen (Männern);
G = Begründung in gesellschaftlichen Umständen;
O = offene Beantwortung.

Items	Gruppen EX I					EX II					K					gesamt					Modus
	N	F	M	G	O	N	F	M	G	O	N	F	M	G	O	N	F	M	G	O	
1	1	2	3	2	1	2	6	4	6	0	1	6	1	2	0	4	14	8	10	1	F
2	0	0	3	4	1	0	1	6	6	1	0	2	4	5	0	0	3	13	15	2	G
3	3	3	3	7	0	0	3	4	6	1	2	1	4	7	0	5	7	11	20	1	G
4	1	4	2	5	1	0	6	1	3	0	1	3	1	5	0	2	13	4	13	1	F/G
5	1	2	5	3	0	0	2	4	7	1	0	5	3	5	0	1	9	12	15	1	G
6	2	5	5	7	0	2	4	5	5	1	0	5	2	5	2	4	14	12	17	3	G
7	1	4	3	4	0	1	7	1	5	0	0	6	4	5	0	2	17	8	14	0	F
8	1	6	3	4	2	0	5	5	4	0	0	7	1	5	2	1	18	9	13	4	F
9	2	5	2	4	1	2	4	0	7	0	0	5	4	3	0	4	14	6	14	1	F/G

Die am häufigsten gewählten Kategorien sind jeweils unterstrichen. Die Gruppenbevorzugungen weichen dabei nur selten von der insgesamt am häufigsten gewählten Kategorie (Modus) ab, wenn man das Vorkommen gleich häufig gewählter Kategorien berücksichtigt. Deutliche Gruppenunterschiede sind nicht zu erkennen.

Bei allen Items wird überwiegend die Gesellschaft (G) als Verursacher der Benachteiligungen gesehen und/oder die Schuld bei den Betroffenen selbst (F) gesucht.

Eine Zusammenfassung der Antworthäufigkeiten über alle Items ergibt folgendes Bild (vgl. dazu die Tabelle auf S. 191 oben): Die Gruppen unterscheiden sich kaum hinsichtlich der Bevorzugung der Antwortkategorien; das zeigt sich vor allem beim Vergleich der prozentualen Antworthäufigkeiten.

Gruppen		Kategorien N	F	M	G	O	gesamt
EX I	abs.	12	31	29	40	6	118
	%	10.2	26.2	24.6	33.8	5.2	100
EX II	abs.	7	38	30	49	4	128
	%	5.5	29.7	23.4	38.3	3.1	100
K	abs.	4	40	24	42	4	114
	%	3.5	35.1	21.1	36.8	3.5	100
gesamt	abs.	23	109	83	131	14	360
	%	6.4	30.3	23.0	36.4	3.9	100

Richtigfinden (wenn Problem erkannt)

Reaktionen auf die Frage "Findest Du es richtig, daß ...?".

Die reale Beantwortungsbasis N_R beträgt für die Gruppen: EX I = 60; EX II = 67; K = 68.

Drei Fälle von Nicht-Beantwortungen sind den positiven Entscheidungen zugeschlagen.

Gruppen		Items 1	2	3	4	5	6	7	8	9	ges.	%(N_G)	%(N_R)
EX I	+	0	1	2	3	1	2	0	2	1	12	16.7	20.0
	-	5	5	6	5	6	6	5	5	5	48	66.6	80.0
EX II	+	0	0	1	0	1	1	0	1	3	7	9.7	10.5
	-	7	8	7	7	7	6	7	7	4	60	83.5	89.5
K	+	1	1	1	4	0	0	0	3	0	10	13.9	14.5
	-	6	7	7	4	8	8	7	5	6	58	80.6	85.5
gesamt	+	1	2	4	7	2	3	0	6	4	29	13.4	15.0
	-	18	20	20	16	21	20	19	17	15	166	76.9	85.0
	- %	95	91	83	70	91	87	100	74	79	83		

Zur Differenzierung zwischen den Items

Nur bei den Items 4 (Arbeitsplatzsicherheit) und 8 (Ausbildung) findet ein relativ großer Prozentsatz der Befragten die vorhandenen Zustände richtig; in allen anderen Fällen werden sie recht eindeutig abgelehnt.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die Fallgruppe findet die Zustände am wenigsten richtig (9.7 bzw. 10.5 %), die Filmgruppe am ehesten (16.7 bzw. 20.0 %), während die Kontrollgruppe eine Mittelstellung einnimmt.

Veränderungsmöglichkeiten gegeben (wenn Zustand nicht richti gefunden)

Reaktionen auf die Frage "Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?" mit ja (+) oder nein (-).

Die reale Beantwortungsbasis N_R beträgt für die Gruppen: EX I = 48; EX II = 60; K = 58.

Fünf Fälle von Nicht-Beantwortungen sind den negativen Entscheidungen zugeschlagen.

		Items											
Gruppen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	ges.	%(N_G)	%(N_R)
EX I	+	3	4	5	3	5	5	3	3	2	33	45.9	68.7
	-	2	1	1	2	1	1	2	2	3	15	20.8	31.3
EX II	+	5	7	7	5	6	5	6	5	4	50	69.5	83.3
	-	2	1	0	2	1	1	1	2	0	10	13.9	16.7
K	+	4	7	5	3	7	6	5	4	5	46	64.0	79.3
	-	2	0	2	1	1	2	2	1	1	12	16.7	20.7
gesamt	+	12	18	17	11	18	16	14	12	11	129	59.8	77.7
	-	6	2	3	5	3	4	5	5	4	37	17.1	22.3
	+ %	67	90	85	69	86	80	74	71	73	78		

Zur Differenzierung zwischen den Items

Bei allen Items wird die Veränderung der Zustände in mindestens zwei Drittel der Fälle für möglich gehalten; am wenigsten Zuversicht zeigt sich bei den Items 1 (Akkordarbeit) und 4 (Arbeitsplatzsicherheit), während Probleme mit dem Aufstieg (Item 2) für besonders leicht veränderlich gehalten werden.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die Filmgruppe hält Veränderungen am wenigsten für möglich (45.9 bzw. 68.7 %), die Fallgruppe am ehesten (69.5 bzw. 83.3 %), während die Kontrollgruppe auch hier wieder in der Mitte liegt.

Veränderungsmöglichkeiten vorgestellt (wenn als gegeben wahrgenommen)

Reaktionen auf die Frage "Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?" mit ja (+) oder nein (-).

Die reale Beantwortungsbasis N_R beträgt für die Gruppen: EX I = 33; EX II = 50; K = 46.

Drei Fälle von Nicht-Beantwortungen sind den negativen Entscheidungen zugeschlagen.

		Items											
Gruppen		1	2	3	4	5	6	7	8	9	ges.	%(N_G)	%(N_R)
EX I	+	3	3	5	2	5	5	3	2	1	29	40.4	87.9
	-	0	1	0	1	0	0	0	1	1	4	5.6	12.1
EX II	+	4	7	5	4	5	4	3	4	3	39	54.2	78.0
	-	1	0	2	1	1	1	3	1	1	11	15.3	22.0
K	+	3	6	4	1	5	4	4	4	5	36	50.0	78.3
	-	1	1	1	2	2	2	1	0	0	10	13.9	21.7
gesamt	+	10	16	14	7	15	13	10	10	9	104	47.7	80.6
	-	2	2	3	4	3	3	4	2	2	25	11.6	19.4
	+ %	83	89	82	64	83	81	71	83	82	81		

Zur Differenzierung zwischen den Items

In meist über 80 % der Fälle können sich die Befragten Veränderungen vorstellen; lediglich die Items 4 (Arbeitsplatzsicherheit) und 7 (Ältere Arbeiterinnen) lassen weniger Änderungsvorstellungen aufkommen.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die Relationen zwischen den Gruppen unterscheiden sich je nach Bezugsbasis. Die Filmgruppe kann sich Veränderungen relativ besser vorstellen als die beiden anderen Gruppen (87.9 % gegenüber 78.0 bzw. 78.3 %); absolut äußert diese Gruppe jedoch die wenigsten Änderungsvorstellungen (40.4 % gegenüber 54.2 bzw. 50.0 %).

Veränderungsmöglichkeiten vorgeschlagen (wenn vorgestellt)

Reaktionen auf die Frage "Welche?". Die Beantwortungen sind offen; "+" bedeutet, daß ein Vorschlag gemacht wurde.

Die reale Beantwortungsbasis hätte hier gegenüber der vorigen Unterfrage nicht abnehmen dürfen. Tatsächlich machten jedoch nicht alle, die angaben, sich Veränderungen vorstellen zu können, auch entsprechende Vorschläge. N_R beträgt

deshalb hier für die Gruppen: EX I = 29; EX II = 39; K = 36.

Gruppen		Items 1	2	3	4	5	6	7	8	9	ges.	%(N_G)	%(N_R)
EX I	+	3	3	4	2	4	3	2	1	1	23	32.0	79.4
	-	0	0	1	0	1	2	1	1	0	6	8.3	20.6
EX II	+	3	6	4	3	4	2	1	2	2	27	37.5	69.3
	-	1	1	1	1	1	2	2	2	1	12	16.7	30.7
K	+	3	4	3	1	3	3	4	2	5	28	38.9	77.8
	-	0	2	1	0	2	1	0	2	0	8	11.1	22.2
gesamt	+	9	13	11	6	11	8	7	5	8	78	36.0	75.0
	-	1	3	3	1	4	5	3	5	1	26	12.0	25.0
	+ %	90	81	79	86	73	62	70	50	89	75		

Zur Differenzierung zwischen den Items

Bei fast allen Items werden sehr häufig Veränderungsvorschläge gemacht; nur bei Item 8 (Ausbildung) gibt nur die Hälfte der Beantworter, die sich angeblich Veränderungen vorstellen konnten, auch tatsächlich entsprechende Vorschläge an.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Relativ - d.h. bezogen auf N_R - führt die Fallgruppe etwas weniger Veränderungsvorschläge an als die beiden anderen Gruppen; absolut gesehen ergibt sich zwischen den Gruppen jedoch kein wesentlicher Unterschied.

Eigenaktivität (wenn Veränderungsmöglichkeiten als gegeben wahrgenommen

Reaktionen auf die Frage "Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?" mit ja (+) oder nein (-).

Die reale Beantwortungsbasis N_R beträgt für die Gruppen: EX I = 33; EX II = 50; K = 46.

Zehn Fälle von Nicht-Beantwortungen sind den negativen Entscheidungen zugeschlagen.

Gruppen		Items 1	2	3	4	5	6	7	8	9	ges.	%(N_G)	%(N_R)
EX I	+	3	4	4	3	4	4	3	3	1	29	40.4	88.0
	-	0	0	1	0	1	1	0	0	1	4	5.6	12.0
EX II	+	5	7	7	5	5	5	5	5	3	47	65.3	94.0
	-	0	0	0	0	1	0	1	0	1	3	4.2	6.0
K	+	3	6	4	2	6	4	4	4	3	36	50.0	78.3
	-	1	1	1	1	1	2	1	0	2	10	13.9	21.7
gesamt	+	11	17	15	10	15	13	12	12	7	112	51.9	86.9
	-	1	1	2	1	3	3	2	0	4	17	7.9	13.1
	+ %	92	94	88	91	83	81	86	100	64	87		

Zur Differenzierung zwischen den Items

Bei fast allen Items beträgt die Bereitschaft, sich aktiv an Veränderungen zu beteiligen, mindestens 80 %; nur bei Item 9 (Mietprobleme) würden sich relativ wenige der Befragten aktiv einsetzen, immerhin aber auch dort fast zwei Drittel.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die Relationen zwischen den Gruppen unterscheiden sich je nach Bezugsbasis. Die Fallgruppe ist sowohl absolut als auch relativ am ehesten zur Eigenaktivität bereit. Die Filmgruppe ist absolut weniger aktiv, jedoch relativ aktiver als die Kontrollgruppe. Die statistische Überprüfung der (absoluten, d.h. auf N_G bezogenen) Gruppenunterschiede mit dem KOLMOGOROV-SMIRNOV-Zweistichprobentest und dem KRUSKAL-WALLIS-Test (nach SIEGEL 1956) führt nicht zu signifikanten Ergebnissen. Die entsprechenden statistischen Berechnungen sind im Anhang beigefügt.

Die Annahme 1, daß sich die Gruppen hinsichtlich ihrer Eingangsvariablen nicht unterscheiden, kann also auch bezüglich der Aktivitätsbereitschaft beibehalten werden.

Fragen zur Frageliste

Die Fragen wurden verhältnismäßig unvollständig ausgefüllt.

Der Fragenkatalog scheint erschöpfend zu sein, da kaum Vorschläge zur Aufnahme anderer Probleme gemacht werden. Kein Problem wird als überflüssig bezeichnet.

Niemand gibt an, Verständnisschwierigkeiten gehabt zu haben oder die Fragen langweilig zu finden; nur 5 Frauen halten die Beantwortung der Fragen für schwierig.

Bei der Frage nach den wichtigsten und dringendsten Problemen gibt es insgesamt 41 Nennungen. Nach der Häufigkeit der Nennungen ergibt sich für die Items folgende Rangfolge:

Lfd. Nr.	Problem	Zahl der Nennungen
3.	Kinderunterbringung	9
7.	Ältere Arbeiterinnen	8
5.	Lohngleichheit	5
1.	Akkordarbeit	4
4.	Arbeitsplatzsicherheit	4
9.	Mietprobleme	4
2.	Aufstiegschancen	3
8.	Berufliche Ausbildung	3
6.	Spielplätze	1

Interessant ist dabei, daß jedes in die Frageliste aufgenommene Problem mindestens von einer Frau in die Gruppe der "wichtigsten und dringendsten" Probleme aufgenommen wurde.

Offene Beantwortungen

Die zusätzlich zu Alternativantworten bereitgestellten offenen Antworten sind nur relativ selten benutzt worden; sie sollen hier nicht wiedergegeben werden.

Bei der Frage nach Veränderungsmöglichkeiten ("Welche?") wurde eine freie Beantwortung verlangt. Die Antworten sind im wesentlichen folgenden 4 Kategorien zuzuordnen:

Forderungen (an den Gesetzgeber, die Allgemeinheit usw.)
Bsp: "mehr Geld, das der Staat zur Verfügung stellen muß".

Aktivität (allgemeine, ohne Hinweis auf Solidarität)
Bsp: "Einsatz in der Frauenarbeit"; "mehr Mut aufbringen".

Organisationsorientierung (auf Betriebsrat, Mieterbund)
Bsp: "der Betriebsrat muß sich einsetzen".

Gruppenorientierung (teilweise nur schwach angedeutet)
Bsp: "wir Frauen müssen uns besser durchsetzen".

Die insgesamt 79 Vorschläge lassen sich den Kategorien mit folgenden Häufigkeiten zuordnen: 40 Forderungen; 11 Aktivitätsappelle; 6 Organisationsorientierungen; 12 Gruppenorientierungen.

Die Gruppen unterscheiden sich hinsichtlich der Häufigkeit gruppenorientierter Antworten, die in der Filmgruppe nur 1 mal, in der Kontrollgruppe jedoch 5 mal und in der Fallgruppe sogar 6 mal auftreten.

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die Ergebnisse der "Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen" werden zunächst als Gesamtbetrachtung (über alle Gruppen

und Items hinweg), anschließend nach Items und Gruppen differenziert zusammengefaßt.

Zur Gesamtbeantwortung der Frageliste

In 90 % der Fälle wird den Problemaussagen zugestimmt; in mehr als zwei Drittel der Fälle werden die angesprochenen Zustände darüberhinaus für nicht richtig gehalten, d.h. auch als Probleme erlebt.

Wenn die Zustände als problematisch erlebt werden, glauben 78 % an ihre Veränderbarkeit; absolut, d.h. auf N_G bezogen, sind es 60 %. Überwiegend wird dann auch angegeben, daß man sich Veränderungsmöglichkeiten vorstellen könne (81 % bzw. absolut 48 %); fast ebenso häufig werden solche Möglichkeiten auch vorgeschlagen (75 % bzw. absolut 36 %).

Die Art der vorgeschlagenen Veränderungen ist allerdings selten konkret, noch seltener - insgesamt nur 12 mal - läßt sich daraus Vertrauen in gemeinsame Lösungsstrategien ablesen.

Dennoch ist die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme an gemeinsamen Veränderungen recht groß (87 % bzw. absolut 52 %). Es ist allerdings zu bezweifeln, ob die durch die Fragenbeantwortung geäußerte Bereitschaft Rückschlüsse auf tatsächliches aktives Handeln zuläßt.

Die Gründe für die wahrgenommenen Probleme werden überwiegend (zu 36 %) in der Gesellschaft gesehen; fast ebenso oft wird den Betroffenen selbst die Schuld gegeben (30 %), weniger häufig den Nichtbetroffenen (23 %) und fast gar nicht unveränderlichen Naturtatsachen (6 %).

Insgesamt zeigt sich, daß die Kursteilnehmerinnen in recht hohem Ausmaß die Eingangsvariablen "Problemerkenntnis" und "Aktivitätsbereitschaft" realisieren. Das bestätigt den bereits aufgrund der "Angaben zur Person und zur Arbeitssituation" gewonnenen Eindruck, daß die Stichprobe hinsichtlich der gesellschaftlichen Aktivität der Frauen eine positive Auslese darstellt.

Zur Differenzierung zwischen den Items

Unterschiede zwischen den Items wurden nicht statistisch gesichert, sondern rein deskriptiv behandelt. Die folgende Tabelle zeigt die Antwortverläufe der verschiedenen Items. Sie enthält jeweils die Anzahl der zu den Unterfragen abgegebenen Antworten (N_R als reale Beantwortungsbasis) sowie die absolute (+) und prozentuale (% N_R) Häufigkeit positiver Antworten.

	Items 1	2	3	4	5	6	7	8	9	gesamt
Problemaussage										
N_R	24	24	24	24	24	24	24	24	24	216
+	19	22	24	23	23	23	19	23	19	195
$\%(N_R)$	83	92	100	96	96	96	83	96	83	90
Richtigfinden (wenn Problem erkannt)										
N_R	19	22	24	23	23	23	19	23	19	195
-	18	20	20	16	21	20	19	17	15	166
$\%(N_R)$	95	91	83	70	91	87	100	74	79	85
Änderungsmöglichkeiten gegeben (wenn Zustand nicht richtig gefunde										
N_R	18	20	20	16	21	20	19	17	15	166
+	12	18	17	11	18	16	14	12	11	129
$\%(N_R)$	67	90	85	69	86	80	74	71	73	78
Änderungsmöglichkeiten vorgestellt (wenn als gegeben wahrgenommen)										
N_R	12	18	17	11	18	16	14	12	11	129
+	10	16	14	7	15	13	10	10	9	104
$\%(N_R)$	83	89	82	64	83	81	71	83	82	81
Änderungsmöglichkeiten vorgeschlagen (wenn vorgestellt)										
N_R	10	16	14	7	15	13	10	10	9	104
+	9	13	11	6	11	8	7	5	8	78
$\%(N_R)$	90	81	79	86	73	62	70	50	89	75
Eigenaktivität (wenn Änderungsmöglichkeiten als gegeben wahrgenomm										
N_R	12	18	17	11	18	16	14	12	11	129
+	11	17	15	10	15	13	12	12	7	112
$\%(N_R)$	92	94	88	91	83	81	86	100	64	87

bei "Richtigfinden" gilt "-" als positive Antwort.

Unterschiede in der prozentualen Häufigkeit positiver Antworten bei den verschiedenen Items sind kaum zu interpretieren, weil die reale Beantwortungsbasis (N_R) über die Verzweigunge hinweg unterschiedlich stark abnimmt. Es läßt sich nur feststellen, daß die Probleme 1 (Akkordarbeit), 7 (Ältere Arbeiterinnen) und 9 (Mietprobleme) etwas weniger erkannt worden sind als die übrigen; bei Item 9 ist darüberhinaus die Veränderungsbereitschaft recht niedrig. Die mit den Modellinhalten korrespondierenden Items (1, 4 und 7) schneiden bei einigen Vergleichen geringfügig schlechter ab als andere Items. Das ist insofern erstaunlich, als diese Inhalte ja gerade aufgrund der äußerst engagierten Reaktionen auf eben diese Items ausgewählt worden sind (vgl. 3.1.5.).

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Die folgende Tabelle zeigt die Antwortverläufe für die verschiedenen Gruppen. Dabei werden sowohl die absoluten Häufigkeiten positiver Antworten (+) als auch ihre prozentualen Anteile - bezogen auf die Gesamtbasis N_G und die reale Basis N_R - aufgeführt. N_G beträgt durchgehend 72; die Werte für N_R sind jeweils angegeben. In der letzten Spalte werden die Relationen der Gruppen angezeigt.

	Gruppen EX I	EX II	K	gesamt	Relationen
Problemaussage					
N_R	72	72	72	216	
+	60	67	68	195	
$\%(N_R)=\%(N_G)$	83.4	93.0	94.5	90.4	K > EX II > EX I
Richtigfinden (wenn Problem erkannt)					
N_R	60	67	68	195	
-	48	60	58	166	
$\%(N_R)$	80.0	89.5	85.5	85.0	EX II > K > EX I
$\%(N_G)$	66.6	83.5	80.6	76.9	EX II > K > EX I
Änderungsmöglichkeiten gegeben (wenn Zustand nicht richtig gefunden)					
N_R	48	60	58	166	
+	33	50	46	129	
$\%(N_R)$	68.7	83.3	79.3	77.7	EX II > K > EX I
$\%(N_G)$	45.9	69.5	64.0	59.8	EX II > K > EX I
Änderungsmöglichkeiten vorgestellt (wenn als gegeben wahrgenommen)					
N_R	33	50	46	129	
+	29	39	36	104	
$\%(N_R)$	87.9	78.0	78.3	80.6	EX I > K > EX II
$\%(N_G)$	40.4	54.2	50.0	47.7	EX II > K > EX I
Änderungsmöglichkeiten vorgeschlagen (wenn vorgestellt)					
N_R	29	39	36	104	
+	23	27	28	78	
$\%(N_R)$	79.4	69.3	77.8	75.0	EX I > K > EX II
$\%(N_G)$	32.0	37.5	38.9	36.0	K > EX II > EX I
Eigenaktivität (wenn Änderungsmöglichkeiten als gegeben wahrgenommen)					
N_R	33	50	46	129	
+	29	47	36	112	
$\%(N_R)$	88.0	94.0	78.3	86.8	EX II > EX I > K
$\%(N_G)$	40.4	65.3	50.0	51.9	EX II > K > EX I

bei "Richtigfinden" gilt "-" als positive Antwort.

Die Unterschiede zwischen den Gruppen sind - soweit sie wie bei "Problemerkenntnis" und "Aktivitätsbereitschaft" statistisch überprüft wurden - nicht signifikant. Demnach kann die Annahme 1, daß sich die Versuchsgruppen nicht hinsichtlich dieser Eingangsvariablen unterscheiden, aufrechterhalten werden.

Dennoch zeigen sich gewisse Hinweise auf eine tendenzielle Unterlegenheit der Filmgruppe gegenüber beiden anderen Gruppen, die im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Kriterienerhebung - bei der ja die positivsten Werte gerade für die Filmgruppe vorhergesagt werden - interessant sein können. Besonders bei Vergleichen auf der Basis N_G zeigen sich fast bei allen Unterfragen die Relationen K > EX II > EX I oder EX II > K > EX I. Bezogen auf die Basis N_R schneidet die Filmgruppe dagegen etwas besser ab, besonders bei den letzten Unterfragen, bei denen insgesamt nur noch recht wenige Antworten gegeben werden.

Die hier angedeuteten Gruppendifferenzierungen sollen - mit großer Vorsicht, da es sich nur um ungesicherte Tendenzen handelt - bei der abschließenden Interpretation der Nacherhebungsergebnisse berücksichtigt werden.

3.7.4. Verlauf und Inhalt der Diskussionen

Es wurde bereits darauf hingewiesen, daß die Realisierung der Diskussionsbedingungen nicht vollständig gelungen ist (vgl. 3.6.4.): Geplant war, in beiden Modelldarbietungsgruppen nur Themenkomplexe zu diskutieren, die eng mit dem Lernziel "Steigerung solidarischen Verhaltens" zusammenhingen. Tatsächlich zeigte sich jedoch, daß in beiden Gruppen nur relativ selten von Solidarität die Rede war, weil immer wieder auf Randgebiete abgewichen wurde.

Die geringe Gesamtzahl solidaritätsbezogener Äußerungen läßt lediglich eine sehr grobe inhaltsanalytische Auswertung der Diskussionen zu (zum Verfahren der Inhaltsanalyse vgl. u.a. BESSLER 1972). Als Kategorien wurden dazu festgelegt:

1. positiv solidaritätsbezogene Äußerungen;
2. negativ solidaritätsbezogene Äußerungen.

"Neutrale", d.h. nicht auf Solidarität bezogene, Äußerungen wurden nicht ausgezählt.

Innerhalb der Kategorien wurde unterschieden nach der Quelle der jeweiligen Äußerungen, d.h. danach, ob sie von den Teilnehmerinnen (Vpn) oder vom Diskussionsleiter bzw. GTB-Funktionären (Vl) eingebracht wurden. Eine neue Einheit wurde immer dann gezählt, wenn entweder eine neue Person sprach oder ein neuer Aspekt von Solidarisierung angesprochen wurde.

Die Inhalte der beiden Modelldarbietungsgruppen wurden anhand dieser Festlegungen ausgezählt. Für die Kontrollgruppe konnte keine Auszählung stattfinden, weil aufgrund der schon erwähnten technischen Panne keine Kassetten-Aufzeichnung vorlag. Die Auszählung hätte sich aber auch erübrigt, weil - nach Angaben der Diskussionsleiterin - während der gesamten Diskussion keine solidaritätsbezogenen Äußerungen, weder positive noch negative, aufgetaucht waren.

Die folgende Tabelle faßt die Ergebnisse der Auszählungen in den beiden Modellgruppen zusammen:

	Filmgruppe (EX I)							Fallgruppe (EX II)						
	positiv			negativ			ges.	positiv			negativ			ges.
	Vl	Vpn	ges.	Vl	Vpn	ges.		Vl	Vpn	ges.	Vl	Vpn	ges.	
f	11	20	31	2	11	13	44	4	7	11	0	4	4	15
% Vl: Vpn	35	65	-	15	85	-	-	36	64	-	0	100	-	-
% ges.	25	45	70	5	25	30	100	27	46	73	0	27	27	100

f = absolute Häufigkeit der Äußerungen
%Vl:Vpn= Verhältnis von Vl- zu Vpn-Äußerungen innerhalb einer Kategorie
% ges.= prozentualer Anteil der Kategorien an der Gesamtzahl der Äußerungen

Die Aufstellung zeigt, daß sich Film- und Fallgruppe hauptsächlich durch die Anzahl der solidaritätsbezogenen Äuße-

rungen unterscheiden (44 in der Filmgruppe gegenüber 15 in der Fallgruppe), weniger durch die Verteilung der Äußerungen auf die Kategorien. Knapp drei Viertel (70 % bzw. 73 %) der Äußerungen sind in beiden Fällen positiv; danach kann angenommen werden, daß sich die Diskussion zumindest nicht negativ auf den Lernerfolg ausgewirkt hat. Von den positiven Äußerungen entfallen knapp zwei Drittel (65 % bzw. 64 %) auf die Teilnehmerinnen, das restliche Drittel auf die Diskussionsleiter bzw. die GTB-Funktionäre. In der Filmgruppe werden von den GTB-Funktionären in zwei Fällen Äußerungen abgegeben, die als negativ solidaritätsbezogen einzustufen sind; in der Fallgruppe kommt diese Kategorie überhaupt nicht vor, die wenigen negativen Äußerungen stammen von den Frauen.

Insgesamt läßt sich zum Inhalt der Diskussionen sagen, daß das Thema Solidarität - soweit es behandelt wurde - in positiver Weise aufgenommen wurde, so daß wohl doch ein positiver Beitrag dieser Vertiefungsbedingung zum Gesamteffekt erwartet werden kann.

Neben den spärlichen solidaritätsbezogenen Äußerungen wurde in beiden Gruppen häufig über Einzelprobleme diskutiert, die mit den Modellinhalten nur in lockerem Zusammenhang stehen, z.B. Fragen hinsichtlich der Mitgliedschaft in Gewerkschaften oder der Mitsprache bei Entlassungen und Einstellungen. In beiden Gruppen beschrieben die Frauen häufig die Lage in ihren eigenen Betrieben.

Die Verständlichkeit der Darbietungen wird in allen Gruppen durch Diskussionsbeiträge ebenfalls bestätigt: In den Modellgruppen kommt deutlich zum Ausdruck, daß Aktivität und Zusammenhalten die wesentlichen Voraussetzungen für den Erfolg der Modelle waren (EX I: "das ist durch's Zusammenhalten gegangen"; EX II: "ich finde das fabelhaft, daß sich erst mal eine Gruppe bereit erklärt hat, aktiv zu werden; das hat den anderen Mut gemacht"). Auch in der Kontrollgruppe wurde spontan geäußert, daß der Vortrag verständlich war.

Die Aktivität der Frauen bei der Diskussion wurde von allen Diskussionsleitern als sehr hoch bezeichnet. Das Ausmaß der Beteiligung hängt also offensichtlich nicht mit der Art der Darbietung zusammen.

Zum formalen Ablauf der Diskussionen sind folgende Anmerkungen zu machen: Es wurde versucht, alle Teilnehmerinnen zu Beiträgen zu ermutigen, was allerdings in der Filmgruppe, in der zwei Frauen nichts sagten, weniger gut gelang als in den beiden anderen Gruppen, in denen sich alle Frauen beteiligten. In der Filmgruppe wurde allerdings auch ein Teil der Diskussion von zwei zusätzlich anwesenden GTB-Praktikanten bestritten, wodurch die Äußerungsmöglichkeiten der Frauen etwas eingeschränkt wurden.

Die Lenkung des Ablaufs durch die Diskussionsleiter variierte trotz der vorangegangenen Absprachen. Die Kontrollgruppe wurde verhältnismäßig straff gelenkt, während dies in den beiden anderen Gruppen kaum der Fall war. In der Filmgruppe wurde häufig durcheinandergeredet, Strukturierungsversuche der Diskussionsleiterin drangen kaum durch; in der Fallgruppe verlief die Diskussion zwar formal disziplinierter, dennoch gelang es nicht, alle vorgesehenen Themen zu bearbeiten.

Die Bewertung der Diskussionen läßt sich folgendermaßen zusammenfassen: In den Modellgruppen hätte straffer gelenkt werden müssen, um die thematische Beschäftigung mit Solidarisierung durchgehender zu garantieren und dadurch optimale Vertiefungsbedingungen zu schaffen. Trotz dieser Unzulänglichkeit sind die Diskussionen in den Modellgruppen qualitativ wohl soweit vergleichbar, daß Unterschiede im Lernerfolg überwiegend auf die variierte Darbietungsform zurückgeführt werden können (vgl. 3.6.5.). Quantitativ ist allerdings in der Filmgruppe etwa dreimal so viel über Solidarisierung gesprochen worden wie in der Fallgruppe. In beiden Gruppen überwiegen die positiven Äußerungen die negativen bei weitem, so daß nicht mit einer unbeabsichtigt negativen Auswirkung der anschließenden Diskussionen zu rechnen ist.

3.7.5. Angaben über Verhalten in vorgestellten Situationen

Mit den "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen" soll die Annahme 2 (vgl. 3.6.1.) überprüft werden, daß sich die drei Gruppen hinsichtlich des durchschnittlichen Ausmaßes der Bevorzugung solidarischer Verhaltensalternativen unterscheiden: EX I > EX II > K.

Diese Annahme ist operationalisiert für

1. die offenen Beantwortungen (Item 1-3);
2. die Alternativ-Beantwortungen (Item 4-9).

Außerdem wird die Anzahl und Art der offenen Zusatzantworten zur Bewertung herangezogen (Item 4-9).

Zusätzlich wird die Annahme 5 überprüft, daß die in Annahme 2 gemachte Voraussage bei den direkt modellierten Items (1, 4 und 7) deutlicher bestätigt wird als bei den Items (2, 5 und 8) mit geringem und bei diesen wieder deutlicher als bei den Items (3, 6 und 9) mit großem Generalisierungsgrad. Für diese Zusatzannahme ist allerdings keine statistische Überprüfung vorgesehen.

Die Beantwortung der offenen Fragen (Item 1-3)

Die offenen Beantwortungen wurden vor der Auswertung nach folgenden Kategorien kodiert:

G = Gruppenorientierung (z.B. "mit anderen aussprechen");
O = Organisationsorientierung ("zum Betriebsrat gehen");
I = Individualistische Orientierung ("andere Stelle suchen");
P = Passiv-abwartende Orientierung ("auf mich zukommen lassen");

A = allgemein-unspezifische Aktivität ("kämpfen");
E = Empörung ohne Handlungskonsequenz ("das ist nicht richtig");
Inf = Informationssuche als Voraussetzung möglicher Handlungen ("mich genau informieren").

Die ersten vier Kategorien entsprechen den vorgegebenen Alternativen bei den Items 4-9; um alle abgegebenen Antworten zu erfassen, mußten zusätzlich drei weitere Kategorien eingeführt werden.

Die eindeutige Zuordnung zu den Kategorien erwies sich - besonders bei längeren komplexeren Antworten - teilweise als schwierig, so daß auch gemischte Kategorisierungen (z.B. G/O) zugelassen wurden.

Den Kategorien wurden aufgrund theoretischer Überlegungen Punktwerte zugeordnet. Hohe Punktwerte bedeuten, daß der Lernerfolg (Tendenz zu solidarischer Problemlösung) in großem Umfang eingetreten ist.

G und G/O zählen als voller Lernerfolg und erhalten je 2 Punkte;

A, Inf, O und ihre Kombinationen gelten als Teilerfolg (weil die darin zum Ausdruck kommenden Lösungsversuche als Voraussetzungen für solidarisches Handeln anzusehen sind) und erhalten je 1 Punkt;

I, P, E werden nicht als Lernerfolg gewertet und erhalten 0 Punkte.

Die folgende Aufstellung zeigt die Verteilung der Antwortkategorien über Items und Versuchsgruppen:

		Items			
Gruppe	Effekt	1	2	3	gesamt
EX I	voll	0	0	5	5
	teil	5	5	1	11
	nicht	3	3	2	8
EX II	voll	0	0	3	3
	teil	6	4	3	13
	nicht	2	4	2	8
K	voll	2	0	6	8
	teil	5	3	1	9
	nicht	1	5	1	7
gesamt	voll	2	0	14	16
	teil	5	3	1	9
	nicht	6	12	5	23

voll = G, G/O
teil = A, Inf, O
nicht= I, P, E

Es zeigen sich offensichtliche Beantwortungsunterschiede zwischen den Items, die auch statistisch zu sichern sind (χ^2 = 31.0 bei df = 4 und $\chi^2_{krit.05}$ = 9.49). Die Spielstraßensituation scheint gemeinschaftliche Lösungen besonders nahezulegen (Item 3), vermutlich aufgrund von - eigenen oder

stellvertretenden - Erfahrungen mit Bürgerinitiativen in ähnlichen Bereichen. Erstaunlich ist die geringe Gruppenorientierung bei Item 1 (Arbeitsplatzsicherheit), das direkt modelliert wurde und insofern den größten Lernerfolg hätte erwarten lassen. Die beiden einzigen gruppenorientierten Lösungen wurden hier jedoch ausgerechnet von der Kontrollgruppe vorgeschlagen, was gegen die Zusatzannahme 5 spricht.

Unterschiede zwischen den Gruppen wurden aufgrund der Einzeldaten überprüft. Dabei wurde sowohl die Annahme getestet, daß alle drei Gruppen derselben Grundgesamtheit entstammen (Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS-Test), als auch einseitig gerichtete Vergleiche zwischen den einzelnen Gruppen durchgeführt (mit dem KOLMOGOROV-SMIRNOV-Test). In keinem Fall konnten bedeutsame Unterschiede nachgewiesen werden, so daß sich Annahme 2 durch die Analyse der offenen Beantwortungen nicht bestätigen läßt. Die statistischen Berechnungen sind im Anhang beigefügt.

Die Beantwortung der Alternativfragen (Item 4-9)

Für die Alternativbeantwortungen ist die Annahme 2 in vierfacher Weise operationalisiert:

a) nach der positiven Bewertung von G-Lösungen;
b) nach der negativen Bewertung von O-, I-, P-Lösungen;
c) nach Handlungsentsprechung bei G-Lösungen;
d) nach keiner Handlungsentsprechung bei O-, I-, P-Lösungen.

Die Beantwortungen sind also nach Verhaltenskategorien (G, O, I, P) getrennt zu untersuchen.

Im übrigen werden die Beantwortungen in folgender Weise zusammengefaßt (vgl. 3.5.2., S. 157):

1. nach positiver vs. negativer Bewertung (++/+- vs. -+/--);
2. nach vorhandener vs. nicht vorhandener Handlungsentsprechung (++/-+ vs. +-/--).

Die folgende Übersicht zeigt die Häufigkeiten, mit der die Antwortkategorien in den verschiedenen Gruppen gewählt wurden.

Lösungen:	G			O			I			P		
Gruppen:	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K
++	43	40	40	25	16	14	8	5	4	3	1	0
+-	2	4	5	3	10	6	2	8	4	2	4	3
-+	2	1	0	5	0	0	11	1	4	14	2	1
--	1	3	3	15	22	28	27	34	36	29	41	44
gesamt	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48	48

Aus dieser Übersicht geht hervor, daß der G-Lösung in allen Gruppen weit überwiegend voll zugestimmt (++) wird. Ähnlich konsistent ist die volle Ablehnung (--) bei den Alternativen I und P. Bei den O-Lösungen sind die Beantwortungen geteilt; in zwei Gruppen (EX II und K) überwiegen jedoch die vollen Ablehnungen. Hier zeigt sich ein Unterschied zur Filmgruppe, in der die O-Lösung vornehmlich positiv eingestuft wird.

Offensichtlich unterscheidet sich die Filmgruppe von den beiden anderen Gruppen auch durch häufiges Wählen der Kategorie -+. Eine Betrachtung der Urdaten legt nahe, daß diese Abweichung durch zwei Frauen mit offenbar mangelndem Instruktionsverständnis verursacht wird, die ihre Ablehnungen durchgehend mit -+ (statt mit --) gekennzeichnet haben. Sie gaben auf Rückfragen auch an, keinen Unterschied zwischen den beiden Ablehnungskategorien gesehen und deshalb immer die erste davon angekreuzt zu haben. Eine Korrektur der Daten - durch pauschales Ersetzen von -+ durch -- bei diesen beiden Frauen - erscheint jedoch nicht gerechtfertigt.

Es bleibt damit als Problem bestehen, daß Gruppenunterschiede - zumindest wenn sie gegen die Annahmen ausfallen - Artefakte sein dürften: eine Überlegenheit der Filmgruppe wird durch die beiden "Ausreißer" unwahrscheinlicher. Dieses Problem besteht jedoch nur hinsichtlich der Operationalisierungen c und d (Handlungsentsprechung), da bei der Zusammenfassung aufgrund der Bewertungen (a und b) ohnehin die Antworten -+ und -- kombiniert werden.

Für alle Operationalisierungen der Annahme 2 wurden statistische Gesamt- und Einzelvergleiche durchgeführt (mit dem KRUSKAL-WALLIS-Test und dem KOLMOGOROV-SMIRNOV-Test). Die Gesamtprüfung wurde teilweise zusätzlich durch Varianzanalysen kontrolliert, da die Teststärke des KRUSKAL-WALLIS-tests bei Rangkopplungen nachläßt. Alle statistischen Berechnungen sind im Anhang beigefügt.

Nur in einem Fall erwies sich ein Gesamtvergleich als signifikant: für O-Lösungen hinsichtlich der Handlungsentsprechung. Dieses Ergebnis kommt offensichtlich aufgrund des schlechten Abschneidens der bereits erwähnten Frauen in der Filmgruppe zustande und kann deshalb nicht sinnvoll interpretiert werden. Dennoch darf nicht ganz übersehen werden, daß die Filmgruppe - wie bereits in der Übersicht auf S. 207 zum Ausdruck kommt - O-Lösungen mehr bevorzugt als die beiden anderen Gruppen. Wenn das kein Zufallsergebnis ist, könnte es darauf hindeuten, daß die Organisationskomponente solidarischer Problemlösungen im Modellfilm zu sehr betont wurde, so daß - unbeabsichtigt - ein Modelleffekt in Richtung Organisationsorientierung auftreten konnte. Diese Möglichkeit ist allerdings recht unwahrscheinlich; die Annahme einer artefiziellen Datenverzerrung trifft vermutlich wesentlich eher zu.

Alle übrigen Gesamtvergleiche und sämtliche Zweistichproben-Vergleiche sind - auf dem 5-%-Niveau - nicht bedeutsam. Demnach muß Annahme 2 in allen Ausformulierungen zurückgewiesen werden: In den "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen" unterscheiden sich die Gruppen nicht in der Bevorzugung solidarischer Antwortalternativen.

Damit wird automatisch zugleich die Zusatzannahme 5, nach der die Unterschiede bei verschiedenen Itemgruppen unterschiedlich stark ausgeprägt sein sollen, zurückgewiesen.

Offene Zusatzantworten zu den Items 4-9

Die Möglichkeit, Zusatzantworten zu geben, wurde nur von 12 Frauen genutzt; sie gaben insgesamt 26 Zusatzantworten. In der Filmgruppe kommen weniger Zusatzantworten vor (5) als in den beiden anderen Gruppen (10 bzw. 11); in jeder Gruppe machen vier Beantworterinnen von dieser Möglichkeit Gebrauch. Eine Auswertung der Zusatzantworten in Bezug auf Unterschiede in der Solidarisierungstendenz ist deshalb nicht möglich, weil nur in drei Fällen (EX I: 1 mal; EX II: 2 mal) die Zusatzantworten überhaupt als solidaritätsbezogen einzustufen sind.

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die Angaben über Verhalten in vorgestellten Situationen lassen in keinem Fall auf Unterschiede zwischen den Gruppen bezüglich ihrer Bevorzugung solidarischer Problemlösungen schließen. Es gibt keinen Hinweis darauf, daß Modelldarbietungen - seien sie nun anschaulich (EX I) oder verbal (EX II) - in diesem Fragebogen die Tendenz zur Bevorzugung solidarischer Alternativen gegenüber der Kontrollbedingung (K) steigern. Auch die Art der Darbietung ergibt keine unterschiedlichen Effekte. Damit können die Annahme 2 sowie der auf diese Annahme bezogene Teil der Zusatzannahme 5 als widerlegt gelten.

3.7.6. Angaben über Verhalten in tatsächlichen Situationen

Mit den "Fragen zu Problemen der letzten Wochen" soll die Annahme 3 (vgl. 3.6.1.) überprüft werden, daß zwischen den Gruppen Unterschiede (EX I > EX II > K) bestehen hinsichtlich

a) positiver Angaben bei der Alternative "mit Kolleginnen gesprochen";
b) positiver Angaben bei der Alternative "die Betroffenen haben sich zusammengetan".

Zusätzlich soll eine Übersicht über den Antwortverlauf bei diesem Fragebogen gegeben werden.

Vollständigkeit der Beantwortung

Die Fragebogen wurden vier Wochen nach der Schulung mit An-

schreiben und frankiertem Rückantwortumschlag verschickt. Binnen zwei Wochen kamen 8 Fragebogen zurück; nach einem Erinnerungsbrief kamen in weiteren zwei Wochen 14 der noch ausstehenden Fragebogen zurück - einer davon allerdings unausgefüllt. Trotz persönlicher Mahnbriefe wurde von den beiden verbliebenen Fragebogen nur noch einer zurückgeschickt.

Insgesamt liegen der Auswertung damit 22 Fragebogen zugrunde, in der Film- und Kontrollgruppe je 8 (vollständig), in der Fallgruppe nur 6. Die Vergleichbarkeit der Gruppen wird durch den Ausfall von zwei Fragebogen in einer Gruppe erschwert.

Nennungen von Problemen

Aus der folgenden Tabelle geht hervor, daß alle 9 vorgegebenen Probleme bei den Arbeiterinnen innerhalb der Vierwochenfrist vorkamen, allerdings mit unterschiedlicher Häufigkeit: Probleme mit Akkordarbeit (Item 4) und Arbeitsplatzsicherheit (Item 7) wurden relativ oft genannt, Miet- (Item 3) und Ausbildungsprobleme (Item 8) dagegen recht selten.

	Items									
Gruppen	1	2	3	4	5	6	7	8	9	gesamt
EX I	1	1	1	3	1	3	3	1	3	17
EX II	0	1	0	1	2	0	2	1	0	7
K	3	1	1	2	0	1	3	0	1	12
gesamt	4	3	2	6	3	4	8	2	4	

Durch die insgesamt recht geringe Häufigkeit von Problemnennungen - die allerdings vorausgesehen wurde (vgl. 3.5.2.) - und die unterschiedlichen Beantwortungshäufigkeiten in den Gruppen wird die Interpretierbarkeit dieses Nachtests eingeschränkt. Es werden deshalb nur Prozentzahlen deskriptiv verglichen; auf entscheidungsstatistische Verfahren wird verzichtet.

Übersicht über die Beantwortung des Fragebogens

Unterfrage	positive Antworten (abs.)				positive Antworten (% mit unterschiedlicher Basis:)															
					mögliche Antworten %				vorhandene Probleme %				vorhandene Beantworter %				abgegebene Antworten %			
	I	II	K	ges.	I	II	K	ges.	I	II	K	ges.	I	II	K	ges.	I	II	K	ges.
Problemnennung	17	7	12	36	24	13	17	18												
Betroffenheit	6	1	2	9					35	14	17	25								
Dringlichkeit	17	7	11	35					100	100	92	97								
Beteiligung	15	7	8	30					88	100	67	83								
+Art der Beteiligung:																				
Kolleginnen	8	3	3	14					47	43	25	39	53	43	38	47	31	43	27	32
Absicht	2	0	0	2					12	0	0	6	13	0	0	7	8	0	0	5
Gewerkschaft	5	1	3	9					29	14	25	25	33	14	38	30	19	14	27	20
Nachdenken	5	2	1	8					29	29	8	22	33	29	13	27	19	29	9	18
Betriebsrat	6	1	4	11					35	14	33	31	40	14	50	37	23	14	36	25
gesamt:	26	7	11	44																
Andere Lösung	5	6	6	17					29	86	50	47								
+Art der Lösung:																				
Betroffene	0	0	0	0									0	0	0	0	0	0	0	0
Betriebsrat	4	4	5	13									80	67	83	76	44	44	50	46
Verhandlungen	5	5	5	15									100	83	83	88	56	56	50	54
gesamt:	9	9	10	28																

I = Filmgruppe; II = Fallgruppe; K = Kontrollgruppe

+ = Mehrfachantworten möglich

Antwortverläufe

In der Übersicht über die Beantwortung des Fragebogens (S. 211) werden neben den - über alle Items zusammengefaßten - absoluten Häufigkeiten positiver Antworten auf die Unterfragen zur besseren Vergleichbarkeit auch verschiedene Prozentwerte angeführt. Da die Berechnungsbasis für die Prozente variiert, ist sie ausdrücklich angegeben. Bei den Unterfragen, bei denen Mehrfachantworten möglich sind (+), werden die Häufigkeiten auf vorhandene Probleme, die Anzahl der Beantworter und die Zahl der abgegebenen Antworten bezogen.

Insgesamt werden 36 Probleme angegeben, das sind nur 18 % bezogen auf die möglichen Angaben (22 Frauen x 9 Items); knapp die Hälfte der Nennungen entfällt auf die Filmgruppe; in der Fallgruppe werden sowohl absolut als auch relativ besonders wenige Probleme genannt.

Nur in relativ wenigen Fällen sind die Frauen von den genannten Problemen selbst betroffen (EX I: 35 %; EX II: 14 %; K: 17 %). Sie finden dennoch diese Probleme fast ausnahmslos dringlich (97 %) und sind weit überwiegend an ihrer Lösung beteiligt (83 %), vermutlich vorwiegend als Betriebsratsmitglieder.

Bezüglich der Art der Beteiligung werden meist mehrere Angaben gemacht. Alle Antwortkategorien werden gewählt, die Alternative "die Absicht gehabt, etwas zu tun" kommt jedoch nur in der Filmgruppe vor. Am häufigsten wird angegeben, daß man "mit Kolleginnen gesprochen" oder sich "an den Betriebsrat gewendet" habe.

Bei der kritischen Kategorie "mit Kolleginnen gesprochen" ergibt sich zwischen den Gruppen eine Unterscheidung in der erwarteten Richtung, sowohl bezogen auf die Anzahl genannter Probleme (EX I: 47 %; EX II: 43 %; K: 25 %) als auch bezogen auf die Anzahl der Beantworter der Unterfrage

(EX I: 53 %; EX II: 43 %; K: 38 %). Diese Relation wird jedoch z.T. dadurch hervorgerufen, daß in der Filmgruppe insgesamt sehr viele Angaben zur Art der Beteiligung gemacht werden. Wenn die Kategorien in ihrer Relation zueinander betrachtet werden, schneidet die Filmgruppe hinsichtlich des Anteils dieser als solidarisch definierten Antwort schlechter ab (31 %) und ist damit der Kontrollgruppe nur noch geringfügig überlegen (27 %), während in der Fallgruppe ein gleichbleibend hoher Anteil der solidarischen Alternative zu verzeichnen ist (43 %). Es kann jedoch festgehalten werden, daß die Modellgruppen insgesamt der Kontrollgruppe in allen drei Vergleichen überlegen sind; die Unterschiede sind allerdings nicht groß genug, um sie gegen den Zufall abzusichern.

Nur in etwa der Hälfte der Fälle wird angegeben, daß auch andere etwas zur Problemlösung unternommen hätten (EX I: 29 %; EX II: 86 %; K: 50 %). Dabei ist die Lösung etwa gleich häufig über den Betriebsrat und über Verhandlungen erfolgt (viele Doppelnennungen); in keinem Fall haben sich jedoch "die Betroffenen zusammengetan". Damit ist hinsichtlich dieser zweiten kritischen Kategorie keine differenzierende Aussage möglich.

Sonstige Probleme

In einem offenen Item konnten weitere im Fragebogen sonst nicht genannte Probleme angegeben werden. Davon machten 8 Frauen Gebrauch (EX I: 3; EX II: 2; K: 3). Obwohl diese in 6 der 8 Fälle an den Lösungen beteiligt waren, gibt es keinen Hinweis auf eine solidarische Lösungsstrategie. Als Probleme werden genannt: kein Betriebsarzt (2 mal); keine Aufnahme von Jugendlichen; kein Nachwuchs; keine Kinderkrippen; kranke Nachbarin; Streichung der Betriebsrente; "Krankfeiern" von Kolleginnen.

Kritik am Fragebogen

Es gab keine Schwierigkeiten mit dem Ausfüllen. Nur eine Frau gibt an, es sei ärgerlich gewesen, die Fragen zu beantworten. Über den Zeitaufwand zum Ausfüllen werden folgende Angaben gemacht: 14 mal unter 1/2 Stunde; 7 mal 1/2 bis 1 Stunde; 1 mal mehr als 1 Stunde. Die Fragen nach Kritikpunkten und Verbesserungsvorschlägen sind nicht durchgehend beantwortet; die vorhandenen Antworten zeigen jedoch eine sehr positive Gesamtbewertung des Fragebogens durch die Frauen.

Z u s a m m e n f a s s u n g

Die vorliegenden Beantwortungen lassen keine Bestätigung der Annahme 3 zu, daß sich die Gruppen bezüglich ihrer Antworthäufigkeit bei solidarischen Alternativen unterscheiden; damit entfällt zugleich die Grundlage für die Überprüfung der Zusatzannahme 5. Eine kritische Antwort: "die Betroffenen haben sich zusammengetan" differenziert gar nicht zwischen den Gruppen, da sie in keinem Fall gewählt wird. Hinsichtlich der positiven Angaben zur Alternative "mit Kolleginnen gesprochen" läßt sich eine Tendenz zu Beantwortungen in der erwarteten Richtung ablesen, die als Basis für weitreichendere interpretative Folgerungen jedoch zu schmal ist.

3.7.7. Bevorzugung gemeinsamer Aktivität vor und nach der Untersuchung

Die Annahme 4 (vgl. 3.6.1.) soll überprüft werden, daß die Bevorzugung gemeinsamer Aktivität in einem Vergleich vor und nach der Untersuchung in den Gruppen unterschiedlich stark ansteigt: EX I > EX II > K.

Da keine identischen Vor- und Nacherhebungen vorliegen, kann dieser Vergleich nur sehr indirekt erfolgen. Er basiert auf der Überlegung, daß die Zustimmung zu der "Fragelisten-" frage "Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?" ("ja" ≙ 1 Punkt; "nein" = 0 Punkte)

vergleichbar ist mit einer eindeutig gruppenorientierten Antwort in den "Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen". Als eindeutig gruppenorientiert gewertet und mit einem Punkt verrechnet werden bei den offenen Items (1-3) als G oder G/O kategorisierbare Lösungen und bei den Alternativantworten (Item 4-9) volle Zustimmungen (++) bei den G-Lösungen.

Die folgende Tabelle enthält nach Gruppen getrennt - aber innerhalb der Gruppen aufsummiert - eine Aufstellung der Anzahl positiver Reaktionen auf die Items in der "Frageliste" (vorher) und den "Stellungnahmen" (nachher). Die Nummerierung der Items entspricht ihrer Reihenfolge in der "Frageliste": 1 = Akkordarbeit; 2 = Aufstiegschancen; 3 = Kinderunterbringung; 4 = Arbeitsplatzsicherheit; 5 = Lohngleichheit; 6 = Spielplätze; 7 = Ältere Arbeiterinnen; 8 = Berufliche Ausbildung; 9 = Mietprobleme.

	vorher				nachher			
Item	EX I	EX II	K	ges.	EX I	EX II	K	ges.
1	3	5	3	11	7	8	8	23
2	4	7	6	17	7	6	6	19
3	4	7	4	15	7	6	5	18
4+	3	5	2	10	0	0	2	2
5	4	5	6	15	7	7	8	22
6+	4	5	4	13	5	3	6	14
7	3	5	4	12	7	6	5	18
8+	3	5	4	12	0	0	0	0
9	1	3	3	7	8	7	8	23
gesamt	29	47	36	112	48	43	48	139

\+ = offene Items in den "Stellungnahmen".

Zur Differenzierung zwischen den Items

Während vorher keine interpretierbaren Itemunterschiede vorliegen, zeigt sich nachher deutlich die Auswirkung offener Itembeantwortung gegenüber der - leichteren - Alternativbeantwortungsform. Bei zwei offenen Items (4 und 8) kommen keine bzw. nur äußerst wenige gruppenorientierte Antworten vor; lediglich das offene Item 6 (Spielplätze)

ist mit den übrigen Items vergleichbar.

Zur Differenzierung zwischen den Gruppen

Während sich nachher keine bzw. nur eine äußerst geringe Differenzierung zwischen den Gruppen zeigt, unterscheiden sich vorher die Werte erheblich: Die Filmgruppe ist beiden anderen Gruppen unterlegen; die Fallgruppe gibt die meisten positiven Antworten auf die Unterfrage nach der Aktivitätsbereitschaft. Diese Gruppenunterschiede sind jedoch nicht statistisch zu sichern (vgl. 3.7.3.).

Die Veränderungen in den Gruppenbeantwortungen lassen sich in der graphischen Darstellung (s. S. 217) leichter überblicken, besonders auch im Hinblick auf Tendenzunterschiede bei direkt modellierten (1, 4 und 7), gering (2, 5 und 8) und weit (3, 6 und 9) generalisierten Items. V (vorher) und N (nachher) markieren dabei die Zeitpunkte der beiden Messungen. EX I: ———, EX II: - - - - - - - - -, K: - . - . - . - . - .

Bei den direkt modellierten Items ändern sich in zwei Fällen (Akkordarbeit und Arbeitsplatzsicherheit) die Modellgruppen weniger positiv oder negativer als die Kontrollgruppe. Nur bei Item 7 (Ältere Arbeiterinnen) ist die Filmgruppe beiden anderen Gruppen hinsichtlich der positiven Änderung überlegen.

Bei den Items mit geringer Generalisierung (Aufstiegschancen, Lohngleichheit, Berufliche Ausbildung) ist die Filmgruppe beiden anderen Gruppen in allen Fällen leicht überlegen: sie steigt steiler an oder fällt geringer ab. Allerdings hatte sie auch immer ein geringeres Ausgangsniveau als die beiden anderen Gruppen.

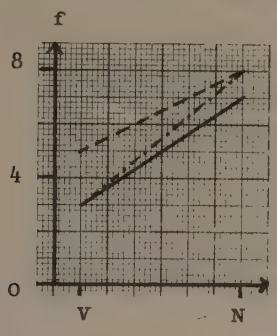
Bei den Items mit weiterer Generalisierung läßt sich in zwei Fällen (Kinderunterbringung, Mietprobleme) wieder eine Überlegenheit der Filmgruppe feststellen, während diese Gruppe beim dritten Item dieser Kategorie (Spielplätze) geringfügig unter der Kontrollgruppe liegt.

Insgesamt läßt sich sagen, daß sich die Filmgruppe gegenüber der Kontrollgruppe, aber vor allem gegenüber der Fallgruppe, relativ positiv verändert, während die Fallgruppe bei diesem Vergleich sehr schlecht abschneidet. Dabei sollte jedoch nicht die Bedeutung des unterschiedlichen Ausgangsniveaus vergessen werden, das der vorher überlegenen Fallgruppe keinen großen Anstieg in der Nachbefragung mehr ermöglicht.

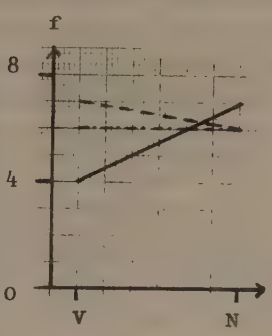
Graphische Darstellung der Antwortänderungen

direkt modelliert	gering generalisiert	weit generalisiert

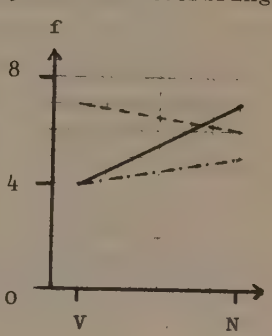
1. Akkordarbeit



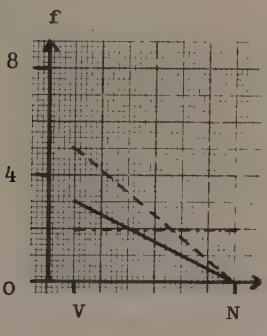
2. Aufstiegschancen



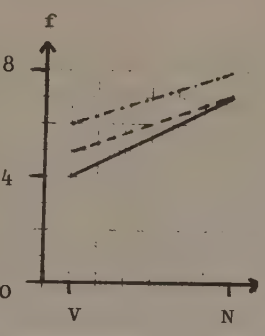
3. Kinderunterbringung



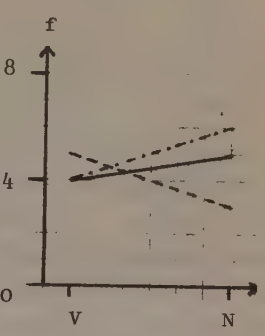
4. Arbeitsplatzsicherheit



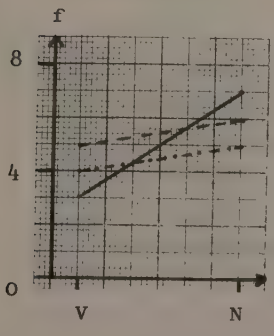
5. Lohngleichheit



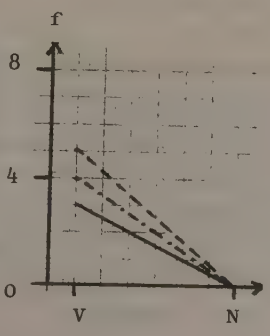
6. Spielplätze



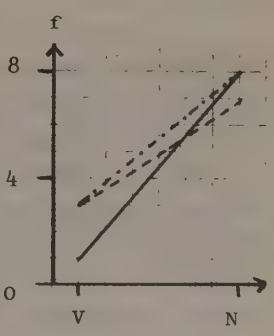
7. Ältere Arbeiterinnen



8. Berufliche Ausbildung



9. Mietprobleme



Individuelle Antwortänderungen

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die individuellen Antwortänderungen in den Gruppen. Dabei bedeutet ein negatives Vorzeichen nicht unbedingt eine absolute Verschlechterung der Tendenz zu gemeinsamer Aktivität, da die Reaktionsmöglichkeiten vorher und nachher nicht identisch sind. Entsprechend sind auch positive Werte nicht absolut, sondern nur in Relation zu anderen Individuen und Gruppen zu interpretieren.

	Gruppen		
	EX I	EX II	K
	+ 6	0	- 1
	+ 6	+ 4	0
	- 1	0	+ 4
	+ 1	- 3	0
	+ 6	- 2	+ 4
	- 2	- 4	+ 1
	+ 5	- 2	+ 3
	- 2	+ 3	+ 1
ges.	+19	- 4	+12

Es zeigt sich vor allem ein auffallend gutes Abschneiden der Filmgruppe (+ 19) gegenüber der Fallgruppe (- 4). Die Kontrollgruppe liegt mit + 12 zwischen den beiden Modellgruppen. In der Filmgruppe zeigen nur 3 Personen (leichte) negative Veränderungen, 5 dagegen (meist erhebliche) positive. In der Fallgruppe liegen die Dinge fast umgekehrt: 4 negativen stehen nur 2 positive Veränderungen gegenüber, 2 Personen bleiben unverändert. In der Kontrollgruppe gibt es nur eine negative Veränderung, dagegen 5 positive.

Wie die Analyse der Gruppenveränderungen gezeigt hat, sind diese Unterschiede jedoch deshalb schlecht interpretierbar, weil beim hohen Ausgangsniveau der Fallgruppe kaum positive Veränderungen möglich waren. Die Interpretation des positiven Abschneidens der Filmgruppe im Sinne eines Modelleffekts ist nicht nur in Bezug auf die Fallgruppe, sondern auch gegenüber der Kontrollgruppe problematisch: die aufgetretenen Unterschiede sind zu gering.

Damit läßt sich die Annahme 4, daß die Bevorzugung gemeinsamer Aktivität in den Gruppen unterschiedlich stark ansteigt, ebensowenig aufrecht erhalten wie die auf diese Annahme bezogene Differenzierung in Zusatzannahme 5. Obwohl sich die Filmgruppe positiv von den anderen Gruppen - besonders von der Fallgruppe - abhebt, ist eine Interpretation dieser Tendenz auch im Sinne von Teilen der Hypothese (EX I > EX II und EX I > K) durch die vorliegenden Daten nicht gerechtfertigt.

3.7.8. Persönliche Daten und Fragenbeantwortung

Es soll die Annahme 6 (vgl. 3.6.1.) überprüft werden, daß Eingangsvariablen der Beobachter (Alter, Kinderzahl, Arbeit im Akkord) mit Fragenbeantwortungen, die inhaltlich mit diesen Eingangsvariablen zusammenhängen (ältere Arbeiterinnen, Kinderunterbringung, Spielplätze, Akkordarbeit), korreliert sind. Dem liegt die Vermutung zugrunde, daß Personen, die von einer Benachteiligung selbst betroffen sind, eine stärkere Bereitschaft zu aktiver Veränderung einerseits und gemeinsamem Vorgehen andererseits zeigen könnten. Folgende Eingangsvariablen werden auf ihren möglichen Zusammenhang mit anderen Fragenbeantwortungen untersucht:

1. Alter ("Angaben", Item 1; über 40 Jahre = "+", bis 40 Jahre = "-");
2. eigene Kinder ("Angaben", Item 3; Kinder vorhanden = "+", keine Kinder = "-");
3. Bezahlungsart ("Angaben", Item 24; Einzel- oder Gruppenakkord = "+"; andere Bezahlungsart = "-").

Diese - dichotomen oder dichotomisierten - Variablen werden zu den Beantwortungen inhaltlich vergleichbarer Fragen der "Frageliste" und der "Stellungnahmen" in Beziehung gesetzt. Die Antworten werden dabei folgendermaßen verrechnet:

1. Probleme älterer Arbeiterinnen:

   "Frageliste", Item 7; Beantwortung der letzten Unterfrage "Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?" positiv = "+", negativ = "-" (Aktivitätsbereitschaft).

"Stellungnahmen", Item 4; Bewertung der Handlungsweise von Frau A (G-Lösung) voll positiv (++) = "+", nicht voll positiv (+-,-+,--) = "-" (Gemeinsames Vorgehen).

2. Probleme der Kinderunterbringung und Spielplätze:

   "Frageliste", Item 3 und Item 6; Beantwortung der letzten Unterfrage positiv = "+", negativ = "-".

   "Stellungnahmen", Item 9 und Item 3 (offen); Item 9: Bewertung der Handlungsweise von Frau B (G-Lösung) voll positiv = "+", nicht voll positiv = "-"; Item 3: G- oder G/O-Antwort = "+", andere Antworten = "-".

3. Probleme der Akkordarbeit:

   "Frageliste", Item 1; Beantwortung der letzten Unterfrage positiv = "+", negativ = "-".

   "Stellungnahmen", Item 7; Bewertung der Handlungsweise von Frau C (G-Lösung) voll positiv = "+", nicht voll positiv = "-".

Die Zusammenhänge zwischen Eingangsvariablen und Beantwortungen wurden in allen Fällen über den Vierfelderkorrelationskoeffizienten Phi (CLAUSS & EBNER 1970, p. 253) berechnet. Dieser Korrelationskoeffizient setzt echt dichotome Kategorien voraus, was nicht in allen Fällen erfüllt ist. Dadurch ist eine Unterschätzung der Zusammenhänge möglich (vgl. Berechnung über r_{tet}). Die Signifikanz der ermittelten Koeffizienten wurde über die Chi^2-Verteilung berechnet (GUILFORD 1956, p. 231).

Keiner der im folgenden aufgeführten Korrelationskoeffizienten ist auf dem 5 %-Niveau signifikant. Also findet die Annahme, daß die Beantwortungen der Fragen teilweise mit den Eingangsvariablen zusammenhängen, keine Unterstützung.

	Variablen	Phi	Chi^2	
1.	Alter - ältere Arbeiterinnen (Frageliste)	.252	1.52	n.s.
	Alter - ältere Arbeiterinnen (Stellungnahmen)	.144	.50	n.s.
2.	eigene Kinder - Kinderunterbringung (Frageliste)	.046	.05	n.s.
	eigene Kinder - Kinderunterbringung (Stellungn.)	.096	.22	n.s.
	eigene Kinder - Spielplätze (Frageliste)	.269	1.73	n.s.
	eigene Kinder - Spielplätze (Stellungnahmen)	.020	.01	n.s.
3.	Bezahlungsart - Akkordarbeit (Frageliste)	.159	.61	n.s.
	Bezahlungsart - Akkordarbeit (Stellungnahmen)	.193	.89	n.s.

$Chi^2_{krit.05} = 3.84$ bei df = 1

3.7.9. Zusammenfassung der Ergebnisse

Der Geltungsrahmen der Ergebnisse wird durch die Stichprobe abgesteckt. Sie kann als einigermaßen repräsentativ für Textilarbeiterinnen im Bundesgebiet charakterisiert werden, sofern diese gewisse Kriterien überdurchschnittlicher Aktivität wie Mitgliedschaft in der GTB und aktive Mitarbeit in Betrieb oder Gewerkschaft sowie Teilnahme an gewerkschaftlichen Schulungsmaßnahmen erfüllen. Trotz solcher besonderen Aktivität sind die Vorerfahrungen der untersuchten Gruppe mit solidarischen Problemlösungen im Betrieb äußerst gering; die Frauen sind an Problemlösungen "über den Betriebsrat", d.h. an organisationsorientiertes Verhalten gewöhnt.

Entsprechend der Vorannahme 1 unterscheiden sich die Gruppen vor der Einführung der Bedingungsvariation nicht im Grad ihrer Problemerkenntnis; alle Gruppen realisieren diese Eingangsvariable in sehr hohem Ausmaß. Hinsichtlich der Aktivitätsbereitschaft deutet sich eine leichte Überlegenheit der Fallgruppe über die beiden anderen Gruppen an, die jedoch nicht statistisch zu sichern ist. Die Filmgruppe zeigt sich insgesamt in der Vorerhebung als etwas schwächer als die beiden anderen Gruppen. Dennoch kann die Annahme gleicher Eingangsvoraussetzungen als nicht widerlegt gelten.

Trotz Problemen bei der Realisation der Diskussionsbedingung weisen die beiden Modelldarbietungsgruppen keine Unterschiede bezüglich der Qualität der während der Diskussion geäußerten solidaritätsbezogenen Aussagen auf; quantitativ wurde dagegen in der Filmgruppe deutlich mehr über Solidarität geredet. Für beide Gruppen kann angenommen werden, daß die Diskussionen sich positiv - zumindest nicht negativ - auf den Lernprozeß ausgewirkt haben, wenn auch die beabsichtigte Vertiefungsfunktion sicher nicht optimal erreicht wurde.

Die Annahme 2 wurde nicht bestätigt. Die drei Versuchsgruppen unterscheiden sich in keinem der zugrundegelegten Maße in der Bevorzugung solidarischer Alternativen. Damit läßt sich in der ersten Nachbefragung kein positiver Effekt der Modelldarbietungen gegenüber der Kontrollbedingung nachweisen; auch ist die Filmdarbietung der Falldarstellung nicht überlegen.

Die Annahme 3, daß die Gruppen sich in der zweiten Nachbefragung unterscheiden, kann ebenfalls nicht als bestätigt gelten. Über eine kritische Kategorie kann kein Vergleich erfolgen, weil sie in keinem Fall auftritt. Am zweiten Kriterium läßt sich zwar eine Tendenz in der vermuteten Richtung bei verschiedenen Prozentvergleichen ablesen, sie läßt sich jedoch nicht statistisch absichern.

Die Annahme 4 wurde allenfalls teilweise (EX I > EX II; EX I > K) und auch dort nur tendenziell bestätigt. In einem Differenzmaß zwischen Vor- und Nachbefragung bezüglich der Bevorzugung gemeinsamer Aktivität deutet sich eine Überlegenheit der Filmgruppe über die Kontrollgruppe und vor allem über die Fallgruppe an. Diese Überlegenheit kann aber zumindest teilweise mit Unterschieden im Ausgangsniveau der Gruppen erklärt werden und ist damit nicht eindeutig als Lernerfolg im Sinne der Hypothese zu interpretieren.

Die Zusatzannahme 5 hängt wesentlich mit der Bestätigung der Hauptannahmen 2 bis 4 zusammen, da nur dann verschieden große Unterschiede bei Itemgruppen auftreten können, wenn überhaupt Unterschiede vorliegen. Die Daten erlauben keinen Entscheid über die Annahme; Hinweise auf Differenzierungen zwischen Items mit unterschiedlichem Generalisierungsgrad sind widersprüchlich.

Zur Zusatzannahme 6 läßt sich eindeutig sagen, daß die vermuteten Korrelationen zwischen Eingangsvariablen und Antworttendenzen nicht nachzuweisen sind.

Die wesentlichen Annahmen der Untersuchung lassen sich demnach nicht bestätigen. Es läßt sich weder ein deutlicher Effekt der Modelldarbietung überhaupt noch eine Überlegenheit anschaulicher gegenüber verbaler Modellvermittlung zeigen. Einige ungesicherte Tendenzen zu Unterscheidungen in der erwarteten Richtung lassen weitreichende Interpretationen nicht zu. Mögliche Rückschlüsse des Gesamtergebnisses auf die Fragestellungen der Untersuchung werden im folgenden Kapitel diskutiert.

3.8. Diskussion der Ergebnisse

Aus bereits erörterten Gründen (vgl. 2.3.3. und 3.1.) konnte es nicht das Anliegen der empirischen Untersuchung sein, die beiden Einzelfragestellungen der vorliegenden Arbeit abschließend zu beantworten. Vielmehr sollten in dieser ersten Untersuchung vorwiegend Anhaltspunkte für weitere Forschungen in ähnlicher Richtung gewonnen werden. Aus Erfahrungen dieser ersten Realisation haben sich bereits Anregungen zu weiterführenden (Diplom-)Arbeiten ergeben (GÖTZE u.a. 1975; BRUDER & DÜTTMANN 1975).

Die erwarteten Wirkungen der Modelldarbietungen - sei es in anschaulicher oder verbaler Form - lassen sich aufgrund der gewonnenen Daten nicht nachweisen. Dennoch ist es nicht gerechtfertigt, daraus den negativen Schluß zu ziehen, es sei nicht sinnvoll, im untersuchten Bereich mit Imitationslernen zu operieren. Die Ergebnisse bzw. der mangelnde Nachweis positiver Effekte der untersuchten Lernmethode sollen deshalb in Bezug auf Besonderheiten der Stichprobe, der Untersuchungssituation und der Kriterienerfassung relativiert werden. Anschließend soll versucht werden, den Stellenwert der Untersuchung für die Beantwortung der Fragestellungen und das methodische Vorgehen rückblickend einzuschätzen und Vorschläge für weitere Untersuchungen zu formulieren.

3.8.1. Relativierung aufgrund der Stichprobe

Die Repräsentativität der Stichprobe für durchschnittliche Textilarbeiterinnen unterliegt zumindest zwei kritischen Einschränkungen:

1. Die Stichprobe ist zu klein;
2. sie ist zugunsten besonders aktiver Textilarbeiterinnen verzerrt.

Die geringe Stichprobengröße wirkt sich vor allem nachteilig auf die Möglichkeit einer statistischen Absicherung von Stichprobenunterschieden aus. Außerdem wird der Einfluß der Bedingungen wahrscheinlich stark von - nicht hinreichend kontrollierbaren - individuellen Differenzen in wichtigen Eingangsvariablen überlagert. Demgegenüber ist die geringe Gruppengröße vorteilhaft bei der Einführung der Bedingungsvariationen, insbesondere bei den auf die Darbietungen folgenden Diskussionen. Die Gruppengröße unterliegt außerdem externen Beschränkungen durch die begrenzte Teilnehmerzahl bei gewerkschaftlichen Schulungen (vgl. GÖTZE u.a. 1975; BRUDER & DÜTTMANN 1975). Die Mängel geringer Stichprobengröße sind prinzipiell dadurch zu kompensieren, daß gleiche Fragestellungen mehrfach untersucht werden. Solche Replikationen sind Inhalt des gesamten Forschungsvorhabens.

Problematischer stellt sich die Auswahl der Stichprobe dar. Sie ist zwar nach Kriterien wie regionale Zuordnung, Betriebsgröße, Alter, Einkommen, Art der Arbeit, Familienstand usw. einigermaßen repräsentativ für Textilarbeiterinnen, jedoch einseitig hinsichtlich der gesellschaftlichen Aktivität der Frauen. Sie sind nicht nur Gewerkschaftsmitglieder, sondern üben auch Funktionärstätigkeiten aus und nehmen an gewerkschaftlichen Schulungsmaßnahmen teil. Das drückt sich u.a. in einem sehr hohen Ausgangsniveau von Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft aus.

Dieses Selektionsproblem schränkt nicht nur die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf einen sehr spezifischen Personenkreis ein, sondern führt darüberhinaus zu theoretischen Pro-

blemen bei der Interpretation. Wenn nämlich bereits ein hohes Ausgangsniveau vorhanden war, ist die Modellinformation möglicherweise geringer als vermutet. Andererseits sind bei Betriebsrätinnen wahrscheinlich bestimmte Problemlösungsstrategien ("über den Betriebsrat") so eingeschliffen, daß sie sich nur äußerst schwer in der gewünschten gruppenorientiert-solidarischen Richtung modifizieren lassen. Wenn diese Überlegungen zutreffen, bedeutet das, daß Teile des Modellverhaltens (Erkennen der Notwendigkeit solidarischer Verhaltensweisen) gar nicht mehr gelernt werden müssen, andere hingegen (direkte Kooperation der Betroffenen untereinander) besonders schwierige Lernvoraussetzungen haben. Dafür spricht etwa der insgesamt recht hohe Grad der Bevorzugung organisationsorientierter - neben gruppenorientierten - Lösungen in allen Gruppen.

Das angesprochene Problem ließe sich nur durch eine anders zusammengesetzte Stichprobe mit durchschnittlicher Ausprägung der Variable "Aktivität" überzeugend lösen. Diese Lösung wird allerdings prinzipiell dadurch blockiert, daß in diesem Sinne weniger aktive Frauen eben nicht bereit sind, an Schulungen - oder "Versuchen"- teilzunehmen. Damit verbleibt nur die "zweitbeste" Lösung, Modellinhalte und Kriterienerhebung spezifischer als in diesem ersten Versuch möglich auf den erreichbaren Personenkreis abzustimmen (vgl. HÖLSCHER 1975).

3.8.2. Relativierung aufgrund der Situation

Bei bisherigen Arbeiten zum sozialen Lernen durch Imitation (vgl. 2.2.7.) wurde die Untersuchungssituation meist so gestaltet, daß ein deutlicher Modelleffekt zu erwarten war: Interferenzen mit konkurrierenden Motivations- bzw. Verstärkungsbedingungen, die den Haupteffekt beeinträchtigen könnten, wurden möglichst ausgeblendet.

Ein Anliegen der vorliegenden Untersuchung war es dagegen gerade zu zeigen, daß Modelleffekte trotz interferierender

Bedingungen in der Erwerbs- und Verhaltensphase auftreten. Da das jedoch nur unzureichend gelungen ist, sollen die situativen Bedingungen diskutiert werden, die klare Belege einer Modellwirkung verhindert haben könnten. Überlagerungen durch situative Variablen können dabei sowohl in der Erwerbs- als auch in der Verhaltensphase wirksam geworden sein.

Der Verhaltenserwerb vollzog sich innerhalb der Schulung; neben den Modellinhalten wurden den Frauen dabei verschiedene - teils ähnliche, teils abweichende - Lerninhalte dargeboten. Die Aufmerksamkeit wurde deshalb wahrscheinlich nicht in optimaler Weise auf die Modelldarbietungen gelenkt, was den Lernerfolg in den beiden Modellgruppen beeinträchtigt haben könnte. Andererseits war nicht auszuschließen, daß auch die Kontrollgruppe im Laufe der Schulung Informationen über die Vorteile gemeinsamen Vorgehens erhielt, so daß die durch die Versuchsbedingungen induzierten Gruppenunterschiede in Bezug auf den allgemeinen Effekt der Schulung relativiert wurden. Eine prinzipiell denkbare Isolierung von generellem Schulungs- und spezifischem Modelleffekt durch aufwendigere Versuchspläne wäre zwar wünscheswert, jedoch praktisch kaum mit den organisatorischen Eigenheiten von Schulungskursen zu vereinbaren.

Ebenso schwer ist ein weiterer Mangel zu beheben: Bei einem so komplexen Lerninhalt wie Solidarisierung wäre vermutlich eine ganze Reihe variierter Modelldarbietungen, die sich über einen größeren Zeitraum verteilten, wirksamer als ein einmaliger punktueller Eingriff. Eine Annäherung an diese Vorstellung wurde zwar durch das Hintereinanderschalten von drei ähnlichen Solidarisierungssituationen mit verschiedenen Probleminhalten in den Modelldarbietungen versucht, die Wirksamkeit hätte jedoch vermutlich durch eine zeitliche Verteilung der Darbietungen erhöht werden können, was sich leider mit der Schulungsorganisation nicht vereinbaren ließ.

Ob trotz dieser suboptimalen Lernsituation ein Lernerfolg eingetreten ist, ist nicht eindeutig zu entscheiden, da die

unklaren Befunde sowohl durch Mängel beim Verhaltenserwerb als auch durch Probleme bei der Umsetzung des erlernten Verhaltens erklärt werden können. Diese Umsetzungsmöglichkeit ist einerseits durch die Verfahren der Kriterienerfassung beschränkt (vgl. 3.8.3.), andererseits - im Falle der Angaben zu tatsächlichem Verhalten - durch situative Gegebenheiten der Ausführungsphase.

Bei einigen Frauen waren in der fraglichen Phase (vier Wochen nach der Schulung) offenbar keine Probleme aufgetreten; natürlich ist nicht mit Gewißheit auszuschließen, daß die Probleme nur nicht erkannt wurden. Dort wo Probleme auftraten und angegeben wurden, war ihre Lösung nur sehr ansatzweise solidarisch. Zwar wurde in etlichen Fällen "mit Kolleginnen darüber gesprochen", die nächste Stufe der Solidarisierung, der Zusammenschluß der Betroffenen, wurde jedoch in keinem Fall erreicht. Ein solcher Zusammenschluß hätte allerdings auch mehr vorausgesetzt als das individuelle Engagement der befragten einzelnen Frau, die nur als treibende Kraft hätte wirken können. Insofern ist es eine Überforderung, den Lernerfolg einzelner Frauen aus der erfolgreichen Initiierung von Gruppenprozessen ablesen zu wollen.

Solidarisches Verhalten im Ernstfall kann vermutlich über Schulungen nur dann wirksam gefördert werden, wenn viele Frauen aus demselben Betrieb gleichzeitig geschult werden, um sich anschließend bei der Umsetzung des Gelernten unterstützen zu können. Diese betriebsnahe Schulungsarbeit hätte überdies den Vorteil, die Modellinhalte den jeweils spezifischen Problemen eines Betriebes besser anpassen zu können.

Selbst bei optimierten Lernstrategien bliebe es allerdings fraglich, ob Schulungsmaßnahmen, die schwerpunktmäßig auf der Bewußtseinsebene ansetzen, hinreichen, um objektive Widerstände gegen solidarisches Verhalten abzubauen. Damit wird die grundsätzliche Frage angesprochen, welchen Wert psychologische Lösungsversuche gesellschaftlicher Probleme für die tatsächliche Änderung gesellschaftlicher Verhältnisse haben.

Dieses bereits eingangs diskutierte Problem (vgl 1.3.) läßt sich aufgrund der Untersuchung nicht lösen.

3.8.3. Relativierung aufgrund der Kriterienerfassung

Die Kriterien für einen Lernerfolg durch Modellbeobachtung wurden - aus bereits genannten Gründen (2.3.3. und 3.5.) - nicht durch direkte Verhaltensbeobachtungen, sondern durch "self-report"-Fragebogen erhoben. Diese Fragebogen wurden zwar in einer Voruntersuchung überprüft und revidiert, dennoch kann nicht mit Sicherheit gesagt werden, daß sie bezüglich der Tendenz zu solidarischem Verhalten hinreichend differenzieren.

Insofern ist nicht zu entscheiden, ob die mangelnde Unterscheidung der Gruppen bei den Angaben über Verhalten in hypothetischen Situationen im Sinne nicht vorhandener Lernunterschiede zu interpretieren ist oder ob mögliche Lernunterschiede sich nur in diesem Instrument nicht ausdrücken ließen. Zu der letzteren Vermutung trägt die Tatsache bei, daß die Decke des Fragebogens auch nach der Revision noch zu niedrig war, insgesamt also solidarische Lösungen zu eindeutig bevorzugt, unsolidarische zu eindeutig abgelehnt wurden. Inwieweit diese Mängel sich nur im Zusammenhang mit der untersuchten überdurchschnittlich aktiven Stichprobe von Textilarbeiterinnen ergeben, soll in einer eigenen Untersuchung geklärt werden (HÖLSCHER 1975).

Die geschilderten Probleme mit der Erfassung der Kriterien lassen die Überprüfung und Weiterentwicklung der Erhebungsinstrumente, denen bisher lediglich Inhaltsvalidität zugesprochen werden kann, unerläßlich erscheinen. Darüberhinaus müssen jedoch - trotz der damit verbundenen Schwierigkeiten - direkte Verhaltenskriterien (z.B. Rollenspielsituationen) entwickelt werden.

Trotz der diskutierten Einschränkungen soll nun versucht werden, die vorliegenden Ergebnisse auf die Fragestellungen zurückzubeziehen und das methodische Vorgehen rückblickend einzuschätzen.

3.8.4. Rückbezug auf die theoretische Fragestellung: Erweiterung der Theorie sozialen Lernens

Die Untersuchung sollte zumindest ansatzweise die Frage beantworten, ob die Theorie sozialen Lernens, wie sie von BANDURA formuliert worden ist, auch auf eine so komplexe Fragestellung wie die Initiierung solidarischen Verhaltens anwendbar ist. Ein positiver Nachweis der Eignung des Konzepts hätte eine Erweiterung seiner empirischen Basis hinsichtlich der Versuchspersonen, der Lerninhalte und der Lernsituationen bedeutet.

Dieser Nachweis wurde durch die vorliegende Untersuchung jedoch nur ansatzweise erbracht: Zwar ließen sich Kriterien für eine optimale Gestaltung der Lernsituation aus der Theorie sinnvoll ableiten, ein durchschlagender Effekt der Modelldarbietungen konnte jedoch nicht demonstriert werden. Eine endgültige Bewertung der Leistungsfähigkeit des Imitationskonzepts für die Initiierung von Solidarisierungsprozessen steht damit noch aus; die Ergebnisse erlauben weder eine positive noch eine negative Einschätzung der Wirksamkeit. Insgesamt scheint aber eine modifizierte Weiterarbeit in der eingeschlagenen Richtung sinnvoll.

Bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept von BANDURA wurde jedoch deutlich, daß eine psychologische Teiltheorie wie die des sozialen Lernens durch Imitation für sich allein genommen komplexeren Problemstellungen nicht gerecht werden kann. Nach dem Imitationsmodell von BANDURA wird z.B. ein allgemeiner Hemmungsabbau durch geeignete Modellbeobachtung postuliert, ohne daß differenziert auf die Funktion von Hemmungen in unterschiedlichen Inhaltszusammenhängen eingegangen wird. Beim Lerninhalt Solidarisierung kann es nicht darum gehen, generell Hemmungen gegen solidarische Vorgehensweisen abzubauen; es sollen nur solche gemeinschaftlichen Problemlösungen durch die Modelle ermutigt werden, die nicht mit unkalkulierbaren Risiken verbunden sind. Eine solche differenzierte Betrachtung wünschenswerter Lernziele setzt die Einbindung des Konzepts sozialen Lernens durch Imitation in

einen größeren theoretischen Rahmen voraus. Immanent psychologisch wird dieser Rahmen durch eine integrierte Betrachtung von Einstellungs- und Verhaltensänderungsprozessen bei besonderer Berücksichtigung der kognitiven Aspekte gegeben; diese psychologischen Prozesse müßten jedoch wiederum von einer umfassenderen gesellschaftstheoretischen Position aus interpretiert werden.

3.8.5. Rückbezug auf die praktische Fragestellung: Verbesserung gewerkschaftlicher Schulungsarbeit

Die allgemeine Frage nach der Möglichkeit einer systematischen Anwendung des sozialen Lernens durch Imitation auf gewerkschaftlichen Schulungen ist durch den Ablauf der Untersuchung an sich schon positiv beantwortet. Das Interesse an der Untersuchung und speziell an den Inhalten der Modelldarbietungen war sowohl bei der Schulungsleitung als auch und vor allem bei den Teilnehmerinnen überraschend groß.

Die Frage, ob soziales Lernen anderen üblicheren Formen des Lernens auf Schulungen (z.B. Referaten) überlegen ist, ist dagegen schwieriger zu beantworten, da die empirische Basis dazu nach dieser ersten Untersuchung noch nicht ausreicht. Da Erfolgskontrollen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit zumindest im Bereich der GTB bisher nicht vorgenommen wurden, fehlen auch Vergleichsmöglichkeiten mit "durchschnittlichen" Schulungserfolgen.

Obwohl die Ergebnisse eine Überlegenheit von Modelldarbietungen gegenüber anderen Vermittlungsformen nicht belegen, ergibt sich als subjektiver Eindruck der Versuchsleiter, daß zumindest die anschauliche Modellvermittlung über Videofilm einschließlich der anschließenden Gruppendiskussion von den Teilnehmerinnen selbst sehr positiv eingeschätzt wurde. Dabei kann leider nicht unterschieden werden, ob diese Attraktion von der Lernform "an sich" oder von den spezifischen Lerninhalten der vorliegenden Untersuchung ausging.

Insgesamt läßt sich sagen, daß ein systematischer Einsatz der Methode des sozialen Lernens die gewerkschaftliche Schulungsarbeit bereichern könnte. Die relative Wirksamkeit dieser Methode gegenüber anderen bliebe bei verschiedenen Inhalten noch zu überprüfen. Auch die Methode selbst wäre weiter zu verbessern: durch einen noch gezielteren Bezug auf die Probleme der jeweiligen Gruppe, durch Einräumen von Möglichkeiten zur direkten Verhaltensrealisation des Gelernten während der Schulung (z.B. in Rollenspielen) und durch eine bessere Integration der Lernmethode in den Gesamtablauf von Schulungen (besonders auf Wochenendschulungen und Betriebsseminaren).

3.8.6. Rückblickende Einschätzung des methodischen Vorgehens: Integration verschiedener Methoden

Die Bewertung des allgemeinen methodischen Ansatzes ist allein aufgrund der vorliegenden Einzeluntersuchung nicht zu leisten. Da die Einschätzung dieser Untersuchung jedoch wesentlich von einer gelungenen Einbettung in das gesamte Forschungsvorhaben abhängt, sollen hier einige Informationen über den bisherigen Ablauf dieses Vorhabens eingebracht werden (Stand: Oktober 1975).

Die Aktionsforschungsansätze mit dem Rheiner Arbeitskreis für Frauenfragen werden fortgesetzt. Bis zur Sommerpause 1975 wurden dort nicht nur weitere Diskussionen zu anstehenden Problemen geführt, sondern auch einige Filme über Solidarisierungen von Arbeiterinnen vorgeführt und Vorbereitungen zur Ausführung von Rollenspielen getroffen.

Die experimentelle Arbeit wird - wie schon teilweise erwähnt - von Diplomanden fortgesetzt, die sowohl modifizierte Replikationen der vorliegenden empirischen Untersuchung auf Wochenendschulungen der GTB durchführten (GÖTZE u.a. 1975) als auch weitere Variablen der Modelldarbietung überprüften und andere Personengruppen (Studentinnen) zum Vergleich heranzogen (BRUDER & DÜTTMANN 1975). Die Darbietungstechniken wurden teilweise modifiziert (andere Filme und Hörspiele); die

Instrumente zur Kriterienerhebung werden verbessert (HÖLSCHER 1975). Aufgrund der bisher gesammelten Erfahrungen kann das methodenintegrative Vorgehen als sehr positiv eingeschätzt werden.

Das vorliegende Feldexperiment hat - trotz der diskutierten Probleme - die angestrebte Funktion im Zusammenhang des Forschungsvorhabens erfüllt: es hat erste Informationen geliefert, die für die Weiterarbeit nutzbar gemacht werden. Auch die internen Ansprüche an das Feldexperiment (vgl. 2.3.3.) wurden im wesentlichen erfüllt. Es ist gelungen, den am Experiment teilnehmenden Frauen das Gefühl eines typischen Versuchspersonenstatus zu nehmen: sie wurden vorher über den allgemeinen Rahmen der Untersuchung aufgeklärt, wenn auch die spezielle Hypothesenbildung aus naheliegenden Gründen nicht bekannt gegeben werden konnte. Nach Abschluß der Untersuchung wurden alle Teilnehmer sowohl über die Fragestellung als auch über die Ergebnisse der Untersuchung ins einzelne gehend informiert. Unser Bemühen um Transparenz und das inhaltliche Anknüpfen an der Motivation der Teilnehmer wurde durch die engagierte Teilnahme und eine überaus hohe Rücklaufquote bei den verschickten Nachbefragungen honoriert.

3.8.7. Anregungen zur weiteren Arbeit: Verbesserungsvorschläge und Ansätze zur Lösung offener Probleme

Die Notwendigkeit zur Schaffung eines größeren theoretischen Rahmens für das Konzept sozialen Lernens durch Imitation, in dem es möglich wäre, den jeweiligen Inhalten sozialen Lernens ausdrücklich Rechnung zu tragen, und der es gestattete, den relativen Wert einzelner Lernprozesse in einem gesellschaftlichen Bezug zu reflektieren, wurde bereits angedeutet. Im theoretischen Teil dieser Arbeit wurden auch einige Ansatzpunkte für eine solche Weiterentwicklung diskutiert.

Hier sollen abschließend einige punktuelle Verbesserungsvorschläge für weiterführende empirische Arbeiten noch einmal zusammengefaßt werden:

1. Die Selektion der Versuchspersonen sollte besondere Aufmerksamkeit erfahren. Entweder müssen neue - weniger aktive - Personenkreise erschlossen oder die Modellinhalte den erreichbaren Personengruppen spezifischer angepaßt werden.

2. Der Einsatz von Modellernen sollte möglichst im Rahmen betrieblich homogenerer Schulungen erfolgen und nicht auf eine einzige Einwirkung beschränkt sein: es müßten Modelle für betriebsnahe Schulungsreihen entwickelt werden.

3. Die Erfassung der Kriterien für den Lernerfolg sollte verbessert werden. Die vorliegenden Fragebogen müssen für verschiedene Personengruppen standardisiert und evtl. für Betriebsrätinnen mit größerem Schwierigkeitsgrad versehen werden. Daneben müssen weitere verhaltensnahe Kriterien (z.B. Rollenspiele) entwickelt werden.

4. Einzelne in anderen Zusammenhängen gesicherte Wirkungsvariablen für erfolgreiches Modellernen sollten für den vorliegenden Zusammenhang neu überprüft werden. Neben Modellvariablen (Ähnlichkeit vs. Status; verschiedene Funktionen) und der Darbeitungsform sollten vor allem Möglichkeiten zur Vertiefung ("rehearsal") variiert werden. Außerdem bleibt festzustellen, ob in einer anschließenden Diskussion auch andere als Vertiefungsfunktionen wahrgenommen werden.

Möglich wäre eine Realisierung dieser Anregungen nur durch langfristige enge Kooperation mit den Gewerkschaften, da der Zugang zu dem ins Auge gefaßten Personenkreis (Textilarbeiterinnen) sich auf anderen Wegen kaum verwirklichen läßt.

4. ZUSAMMENFASSUNG

Ziel der Arbeit ist eine Anwendung des sozialen Lernens durch Imitation in der gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit. Dabei soll einerseits die Vermittlung eines wichtigen Lerninhalts gewerkschaftlicher Bildungsarbeit "Solidarisierung zur Durchsetzung von Gleichberechtigungsforderungen" optimiert (praktische Problemstellung), andererseits die Lerntheorie BANDURAs durch ihre Anwendung auf neue Personengruppen, Lerninhalte und Situationen weiter validiert werden (theoretische Problemstellung).

Im ersten Teil der Arbeit werden dazu theoretische Voraussetzungen für die Untersuchung der Problemstellungen erarbeitet:

1. Ausgangspunkt ist die Benachteiligung gewerblicher Arbeitnehmerinnen an ihrem Arbeitsplatz, die besonders am Beispiel der Arbeiterinnen in der Textil- und Bekleidungsindustrie ausgeführt wird.

2. Forderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen nach Aufhebung bestehender Benachteiligungen führen zu Überlegungen im Hinblick auf dafür geeignete Mittel.

3. Solidarität wird als politisches Mittel zur Durchsetzung von Gleichberechtigungsforderungen und gleichzeitig als wichtiges Lernziel gewerkschaftlicher Frauenbildungsarbeit thematisiert.

4. Gewerkschaftliche Bildungsmaßnahmen für Frauen werden entsprechend als geeignetes Medium zur Vermittlung des Lernziels "Solidarisierung" betrachtet.

5. Als psychologisch-pädagogische Methode zum Erreichen dieses Lernziels wird die Theorie sozialen Lernens durch Imitation in der Ausformulierung BANDURAs ausgewählt. Diese Auswahl erfolgt nach ausführlicher Auseinandersetzung mit anderen Theorien zum sozialen Lernen und Auswertung be-

stehender Kontroversen im Hinblick auf die vorliegende Problemstellung.

6. Eine Konkretisierung der Theorie BANDURAs für den Lerninhalt "Solidarisierung" bei Textilarbeiterinnen wird im Anschluß an einen Überblick über bisherige empirische Befunde zum sozialen Lernen durch Imitation vorgenommen.

7. Die Auswahl der Problemstellung und der Untersuchungsmethodik werden im Zusammenhang mit allgemeinen methodologischen Anforderungen an sozialpsychologische Untersuchungen kritisch überprüft.

8. Vor- und Nachteile verschiedener Forschungsansätze werden diskutiert, anschließend für ein methodenintegratives Vorgehen plädiert. Das im empirischen Teil beschriebene Feldexperiment wird als exemplarische erste Überprüfung der Problemstellung verstanden.

Im zweiten Teil der Arbeit erfolgt die empirische Umsetzung der Problemstellung:

1. Aufgrund von Voruntersuchungen werden folgende Probleminhalte festgelegt: Akkordarbeit, Arbeitsplatzsicherheit, Ältere Arbeiterinnen. Die Lösung von Problemen in diesen Bereichen soll über solidarisches Vorgehen erfolgen, so daß das Lernziel "Solidarisierung" in thematisch variierter Form den Inhalt der Prozesse sozialen Lernens darstellt.

2. Die Eigenschaften der Modelle und die Ausgestaltung der Lernsituation werden entsprechend bisher vorliegenden empirischen Befunden zum sozialen Lernen festgelegt. Dazu gehört vor allem das Ermöglichen von Verarbeitungsprozessen durch anschließende Diskussion.

3. In einem Drei-Gruppen-Versuchsplan wird sowohl die allgemeine Wirksamkeit von Modellernen als auch die relative Wirksamkeit verschiedener Darbietungsformen von Modellen überprüft: In zwei Experimentalgruppen werden Verhaltensmodelle, die solidarische Problemlösungen vorführen, zum

einen über eine Filmvorführung (EX I), zum anderen über verbale Fallschilderungen (EX II) dargeboten. In einer Kontrollgruppe (K) wird über Frauenfragen ohne Hinweis auf Solidarisierung referiert. In allen Gruppen folgen den Darbietungen Diskussionen.

4. Als allgemeine Hypothesen werden folgende Aussagen aufgestellt: In Kriterien für solidarische Verhaltenstendenzen sind Frauen, die solidarische Verhaltensmodelle beobachtet haben (EX I und EX II), besser als Frauen, die keine entsprechenden Verhaltensmodelle hatten (K); und eine anschauliche Darbietung von Verhaltensmodellen (EX I) ist einer nur verbalen Vermittlung (EX II) überlegen.

5. Diese Hypothesen werden für zwei Arten von Kriterien operationalisiert: für solidarische Antworten bei Angaben zu Verhalten in vorgestellten Situationen zwei Tage nach der Modelldarbietung und für solidarische Antworten bei Angaben zu Verhalten in tatsächlichen Situationen vier Wochen nach der Modelldarbietung.

6. Die Überprüfung dieser Annahmen wird als Feldexperiment im Rahmen eines Kurses für Frauenarbeit der Gewerkschaft Textil-Bekleidung durchgeführt (N = 24).

7. Die Ergebnisse erlauben keine Bestätigung der Hypothesen. Der mangelnde Nachweis der Wirksamkeit der Verhaltensmodelle wird diskutiert im Hinblick auf Besonderheiten der Stichprobe, der Untersuchungssituation und der verwendeten Instrumente zur Kriterienerfassung.

8. Eine abschließende Beantwortung der Problemstellung steht noch aus. Aus der Untersuchung ergeben sich jedoch verschiedene Hinweise auf die Eignung der Methode des sozialen Lernens durch Imitation in der gewerkschaftlichen Frauenbildungsarbeit und Ansatzpunkte für weitere Untersuchungen im Rahmen der Gesamtproblemstellung.

5. LITERATURVERZEICHNIS

AJZEN, I. & FISHBEIN, M. Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. J. Pers. soc. Psychol., 1973, 27, 41-57.

AKAMATSU, T. J. & THELEN, M. H. A review on the literature on observer characteristics and imitation. Developm. Psychol., 1974, 10, 38-47.

ALBERT, H. Wertfreiheit als methodisches Prinzip (1963). In E. TOPITSCH (Ed.), Logik der Sozialwissenschaften. Köln, 1972[8], 181-210.

ALLEN, M. K. & LIEBERT, R. M. Effects of live and symbolic deviant modeling cues on adoption of a previously learned standard. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 11, 253-260 (a).

ALLEN, M. K. & LIEBERT, R. M. Children's adoption of self-reward patterns: model's prior experience and incentive for nonimitation. Child Development, 1969, 40, 921-926 (b).

ALLPORT, F. H. Social psychology. Cambridge, Mass., 1924.

ALTMAN, R., TALKINGTON, L. W., & CLELAND, C. C. Relative effectiveness of modeling and verbal instructions on severe retardates' gross motor performances. Psychol. Reports, 1972, 31, 695-698.

Arbeitsberichte des Ausschusses für Soziale Betriebsgestaltung bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände Teilzeitarbeit - Möglichkeiten und Grenzen. Informationen für die Betriebsleitung Nr. 18, o. O., 1971.

ARGYRIS, C. Some unintended consequences of rigorous research. Psychol. Bull., 1968, 70, 185-197.

ARONFREED, J. The concept of internalization. In D. A. GOSLIN (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago, 1969, 263-323 (a).

ARONFREED, J. The problem of imitation. In L. P. LIPSITT & H. W. REESE (Eds.), Advances in child development and behavior. New York, 1969, 4, 210-319 (b).

ARONFREED, J., CUTICK, R. A., & FAGEN, S. A. Cognitive structure, punishment, and nurturance in the experimental induction of self-criticism. Child Development, 1963, 34, 281-294.

ARONFREED, J. & PASKAL, V. The development of sympathetic behavior in children: an experimental test of a two-phase hypothesis. Unpublished manuscript, Univ. of Pennsylvania, 1966; zit. n. ARONFREED 1969 a.

AXMACHER, D. Erwachsenenbildung im Kapitalismus. Ein Beitrag zur politischen Ökonomie des Ausbildungssektors in der BRD. Frankfurt, 1974.

BAER, D. M. Some remedial uses of the reinforcement contingency. In J. M. SHLIEN u.a. (Eds.), Research in psychotherapy, Vol. 3. Washington, 1966.

BAER, D. M., PETERSON, R. F., & SHERMAN, J. A. The development of imitation by reinforcing behavioral similarity to a model. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 1967, 10, 405-416.

BAER, D. M. & SHERMAN, J. A. Reinforcement control of generalized imitation in young children. Journal of Experimental Child Psychology, 1964, 1, 37-49.

BANDURA, A. Social learning through imitation. In M. R. JONES (Ed.), Nebraska symposium on motivation. Lincoln, 1962, 211-269.

BANDURA, A. Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 1, 589-595 (a).

BANDURA, A. Vicarious processes: a case of no-trial learning. In L. BERKOWITZ (Ed.), Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 2. New York, 1965, 1-55 (b).

BANDURA, A. Behavioral modifications through modeling procedures. In L. KRASNER & L. P. ULLMAN (Eds.), Research in behavior modification. New York, 1965, 310-340 (c).

BANDURA, A. Social-learning theory of identificatory processes. In D. A. GOSLIN (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago, 1969, 213-262 (a).

BANDURA, A. Principles of behavior modification. New York, 1969 (b).

BANDURA, A. Social learning and moral judgments. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 11, 275-279 (c).

BANDURA, A. Vicarious and self-reinforcement processes. In R. GLASER (Ed.), The nature of reinforcement. New York, 1971, 228-278 (a).

BANDURA, A. Psychological modeling. Conflicting theories. Chicago, 1971 (b).

BANDURA, A. Modeling theory. In R. D. PARKE (Ed.), Recent trends in social learning theory. New York, 1972.

BANDURA, A. & BARAB, P. G. Conditions governing nonreinforced imitation. Developm. Psychol., 1971, 5, 244-255.

BANDURA, A., BLANCHARD, E. B., & RITTER, B. Relative efficacy of desensitization and modeling approaches for inducing behavioral, affective, and attitudinal changes. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 13, 173-199.

BANDURA, A., GRUSEC, J. E., & MENLOVE, F. L. Observational learning as a function of symbolization and incentive set. Child Development, 1966, 37, 499-506.

BANDURA, A., GRUSEC, J. E., & MENLOVE, F. L. Vicarious extinction of avoidance behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 5, 16-23 (a).

BANDURA, A., GRUSEC, J. E., & MENLOVE, F. L. Some social determinants of self-monitoring reinforcement systems. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 5, 449-455 (b).

BANDURA, A. & HARRIS, M. B. Modification of syntactic style. Journal of Experimental Child Psychology, 1966, 4, 341-352.

BANDURA, A. & HUSTON, A. C. Identification as a process of incidental learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 63, 311-318.

BANDURA, A. & JEFFERY, R. W. Role of symbolic coding and rehearsal processes in observational learning. J. Pers. soc. Psychol., 1973, 26, 122-130.

BANDURA, A. & KUPERS, C. J. Transmission of patterns of self-reinforcement through modeling. J. abnorm. soc. Psychol., 1964, 69, 1-9.

BANDURA, A. & McDONALD, F. J. The influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgments. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, 274-281.

BANDURA, A. & MENLOVE, F. L. Factors determining vicarious extinction of avoidance behavior through symbolic modeling. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 8, 99-108.

BANDURA, A. & MISCHEL, W. Modification of self-imposed delay of reward through exposure to live and symbolic models. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 698-705.

BANDURA, A. & ROSENTHAL, T. L. Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, 54-62.

BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 63, 575-582.

BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. A. Imitation of film-mediated aggressive models. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 66, 3-11 (a).

BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. A. A comparative test of status envy, social power, and secondary reinforcement theories of identificatory learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, 527-534 (b).

BANDURA, A., ROSS, D., & ROSS, S. A. Vicarious reinforcement and imitative learning. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, 601-607 (c).

BANDURA, A. & WALTERS, R. H. Adolescent aggression. New York, 1959.

BANDURA, A. & WALTERS, R. H. Social learning and personality development. New York, 1963.

BANDURA, A. & WHALEN, C. K. The influence of antecedent reinforcement and divergent modeling cues on patterns of self-reward. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, 373-382.

BARON, R. A. Attraction toward the model and model's competence as determinants of adult imitative behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 14, 345-351.

BARON, R. A. Exposure to an aggressive model and apparent probability of retaliation from the victim as determinants of adult aggressive behavior. J. exp. soc. Psychol., 1971, 7, 343-355 (a).

BARON, R. A. Reducing the influence of an aggressive model: the restraining effects of discrepant modeling cues. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 20, 240-245 (b).

BARON, R. A. & LAWTON, S. F. Environmental influences on aggression: the facilitation of modeling effects by high ambient temperatures. Psychonomic Science, 1972, 26, 80-82.

BEE, H. L. & COLLE, H. A. Effectiveness of direct reward and modeling in establishment of standards of excellence. Psychol. Reports, 1968, 23, 1351-1358.

BENNIS, W. G. u.a. Emotional expressions in interpersonal relationships. In W. G. BENNIS u.a. (Eds.), Interpersonal dynamics. Essays and readings on human interaction. Homewood, Ill., 1964; zit. n. FEGER 1972.

BERGER, S. M. Observer perseverance as related to a model's success: a social comparison analysis. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 19, 341-350.

BERGER, S. M. & JOHANSSON, S. L. Effect of a model's expressed emotions on an observer's resistance to extinction. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 10, 53-58.

BERKOWITZ, L. Some aspects of observed aggression. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 359-369.

BESSLER, H. Aussagenanalyse. Die Messung von Einstellungen im Text der Aussagen von Massenmedien. Düsseldorf, 1972.

BICKMAN, L. & HENCHY, T. Beyond the laboratory: field research in social psychology. New York, 1972.

BISESE, V. S. Imitation behavior as a function of direct and vicarious reinforcement. Dissertation Abstracts, 1966, 26, 6155.

BITTNER, G. & FLITNER, A. Aufgaben und Methodik sozialpädagogischer Untersuchungen. Zum Konzept der praxisbegleitenden Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 1969, 15, 63-74.

BLANCHARD, E. B. The relative contributions of modeling, informational influences, and physical contact in the extinction of phobic behavior. Dissertation Abstracts, 1969, 30, 1892-1893 B.

Blattei Arbeitsrecht Arbeitszeit und Arbeitsverdienste im Bundesgebiet, Stand April 1973. Lieferung 284 vom 15. 1. 1974 (Lohnstatistik II 85).

BORRIS, M. Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und Westberlin. Frankfurt, 1972.

BOURDON, R. D. Effects of reinforcement vs. nonreinforcement on the acquisition of a modeled verbal operant. Unpublished doctoral Dissertation, the Florida State University, 1968; zit. n. MÜNKEL 1972.

BRANDT, G., KOOTZ, J., & STEPPKE, G. Zur Frauenfrage im Kapitalismus. Frankfurt, 1973.

BRAUN, S. H. Effects of schedules of direct and vicarious reinforcement and modeling cues on behavior in extinction. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 22, 356-365.

BREDENKAMP, J. Experiment und Feldexperiment. In C. F. GRAUMANN (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7/1 Sozialpsychologie. Göttingen, 1969, 332-374.

BRIGHAM. T. A. & SHERMAN, J. A. An experimental analysis of verbal imitation in preschool children. Journal of applied Behavior Analysis, 1969, 1, 151-158.

BRITT, D. W. Effects of probability of reinforcement and social stimulus consistency on imitation. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 18, 189-200.

BRUDER, M. & DÜTTMANN, J. Soziales Lernen in seiner Wirkung auf Solidarisierungsprozesse bei Arbeiterinnen und Studentinnen. Unveröffentlichtes Manuskript zu einer Diplomarbeit. Münster, 1975.

BRÜCKNER, P. & KROVOZA, A. Was heißt Politisierung der Wissenschaft und was kann sie für die Sozialwissenschaften heißen? Frankfurt, 1972.

BRUNING, J. L. Direct and vicarious effects of a shift in magnitude of reward on performance. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 278-282.

BRYAN, J. H. & LONDON, P. Altruistic behavior in children. Psychol. Bull., 1970, 73, 200-211.

BRYAN, J. H. & SCHWARTZ, T. Effects of film material upon children's behavior. Psychol. Bull., 1971, 75, 50-59.

BRYAN, J. H. & WALBEK, N. H. Preaching and practicing generosity: children's actions and reactions. Child Development, 1970, 41, 329-353 (a).

BRYAN, J. H. & WALBEK, N. H. The impact of words and deeds concerning altruism upon children. Child Development, 1970, 41, 747-757 (b).

BÜSSOW, A. Berufliche Bildung und Familie. Reihe Theorie und Aktion. Frankfurt, 1971.

BUFFORD, R. Discrimination and instruction as factors in the control of nonreinforced imitation. Journal of Experimental Child Psychology, 1971, 12, 35-50.

Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung Zwischenbilanz II. Sozialpolitik in der 7. Legislaturperiode. Bonn, 1974.

Bundesregierung - Presse- und Informationsamt Das sollten Sie wissen. 109 Tips für die Frau: Von der Ausbildungsförderung bis zum Wohngeld. o. O., 1974.

BURDICK, H. A. & BURNES, A. J. A test of "strain toward symmetry" theories. J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 57, 367-370.

BURNSTEIN, E., STOTLAND, E., & ZANDER, A. Similarity to a model and self-evaluation. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, 257-264.

BUSCHMANN, K. Die gewerkschaftspolitische Situation. Referat vor der 6. Zentralen Frauenkonferenz der GTB. Heidelberg, 15. 3. 1974.

CAMPBELL, D. T. Factors relevant to the validity of experiments in social settings. Psychol. Bull., 1957, 54, 297-312.

CAMPBELL, D. T. & STANLEY, J. C. Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. GAGE (Ed.), Handbook of research on teaching. Chicago, 1963, 171-246.

CARROLL, W. R., KOSSUTH, G. L., & ROGERS, C. A. Observational learning of a verbal discrimination. Psychol. Reports, 1971, 29, 1047-1050.

CHURCH, R. M. Transmission of learned behaviors between rats. J. abnorm. soc. Psychol., 1957, 54, 163-165.

CLARK, B. S. The acquisition and extinction of peer imitation in children. Psychonomic Science, 1965, 2, 147-148.

CLAUSS, G. & EBNER, H. Grundlagen der Statistik für Psychologen, Pädagogen und Soziologen. Frankfurt, 1970.

COATES, B. & HARTUP, W. W. Age and verbalization in observational learning. Developm. Psychol., 1969, 1, 556-562.

COHEN, S. Peers as modeling and normative influences in the development of aggression. Psychol. Reports, 1971, 28, 995-998.

COHN, T. S., YEE, W., & BROWN, V. Attitude change and interpersonal attraction. J. soc. Psychol., 1961, 55, 207-211.

COWAN, P. A., LANGER, J., HEAVENRICH, J., & NATHANSON, M. Social learning and Piaget's cognitive theory of moral development. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 11, 261-274.

COX, D. R. Design of experiments: the control of error. J. Roy. Statist. Soc., Ser. A, 1961, 124, 44-48.

CRAIG, K. D. Vicarious reinforcement and noninstrumental punishment in observational learning. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 7, 172-176.

CRONER, M. D. & WILLIS, R. H. Perceived differences in task competence and asymmetry of dyadic influence. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, 705-708.

DEBUS, R. L. Effects of brief observation of model behavior on concept tempo of impulsive children. Developm. Psychol., 1970, 2, 22-32.

DENNEY, D. R. Modeling effects upon conceptual style and cognitive tempo. Child Development, 1972, 43, 105-119 (a).

DENNEY, D. R. Modeling and eliciting effects upon conceptual strategies. Child Development, 1972, 43, 810-823 (b).

DEPPE-WOLFINGER, H. Gewerkschaftliche Jugendbildung und politisches Bewußtsein. In F. DEPPE (Ed.), Das Bewußtsein der Arbeiter. Köln, 1971, 301-359.

DEPPE-WOLFINGER, H. & v. FREYBERG, J. Zur sozialen Lage der Frauen in der BRD und in der DDR. In H. JUNG u.a. (Eds.), BRD-DDR. Vergleich der Gesellschaftssysteme. Köln, 1971.

Deutscher Juristentag Beschlüsse der Abteilung IV: Gleichberechtigung der Frau im Arbeitsleben. Hamburg, 1974.

DGB Programm des Deutschen Gewerkschaftsbundes für Arbeitnehmerinnen. Grundsätze und Forderungen. Düsseldorf, 1972.

DGB Gleichberechtigung - Chancengleichheit - Partnerschaft. Antworten auf eine Anzeige. In frauen und arbeit, 1973, Heft 1.

DGB Überfordert durch Tempo, Lärm, Licht, Schmutz. Befragung zur Situation der Arbeitnehmerinnen im Alter von 45 bis 65 Jahren. In frauen und arbeit, 1974, Heft 2/3 (a).

DGB Wir über uns. Düsseldorf, 1974 (b).

DOSTER, J. A. Effects of instructions, modeling, and role rehearsal on interview verbal behavior. Journal of consulting and clinical Psychology, 1972, 39, 202-209.

DOVE, J. L. & McREYNOLDS, W. T. Effects of modeling and model-observer similarity in imitation and generalization of aggressive verbal behavior. Psychol. Reports, 1972, 31, 599-601.

DUBANOSKI, R. & PARTON, D. Imitation without a model. Paper presented at the Eastern Psychological Association meeting. Washington, 1968; zit. n. BANDURA 1971 b.

DUBANOSKI, R. & PARTON, D. The effects of the presence of a human model on imitative behavior in children. Developm. Psychol., 1971, 4, 463.

DÜHRKOOP, D. Arbeitslos - zurück in die Küche. Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 9. 11. 1974.

DWORKIN, E. S. The effect of imitation, reinforcement, and cognitive information on the moral judgments of children. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Rochester, 1968; zit. n. MÜNKEL 1972.

ECKARDT, G. Zur wissenschaftstheoretischen Diskussion in der marxistisch-leninistischen Psychologie und zur Auseinandersetzung mit der "kritisch-emanzipatorischen Psychologie". In H. HIEBSCH & L. SPRUNG (Eds.), Aufgaben, Perspektiven und methodologische Grundlagen der marxistischen Psychologie in der DDR. Berlin (DDR), 1973.

ELLIOTT, R. & VASTA, R. The modeling of sharing: effects associated with vicarious reinforcement, symbolization, age, and generalization. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 10, 8-15.

EPSTEIN, L. H., PETERSON, G. L., WEBSTER, J., GUANIERI, C., & LIBBY, B. Comparison of stimulus control and reinforcement control effects on imitative behavior. Journal of Experimental Child Psychology, 1973, 16, 98-110.

FAIRWEATHER, G. W. Methods for experimental social innovation. New York, 1967.

FEGER, H. Gruppensolidarität und Konflikt. In C. F. GRAUMANN (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2 Sozialpsychologie. Göttingen, 1972, 1594-1653.

v. FERBER, C. Der Werturteilsstreit 1909/1959. Versuch einer wissenschaftsgeschichtlichen Interpretation (1959). In E. TOPITSCH (Ed.), Logik der Sozialwissenschaften. Köln, 1972[8], 165-180.

FERNANDEZ, L. E. & LIEBERT, R. M. Vicarious reward and task complexity as determinants of imitative learning: a modified replication. Psychol. Reports, 1970, 26, 473-474.

FESHBACH, N. D. Effects of teacher's reinforcement style upon children's imitation and preference. Proceedings of the 75th Annual Convention of the Americal Psychological Association, 1967, 2, 281-282.

FIEDLER, P. A. & WINDHEUSER, H. J. Modifikation kreativen Verhaltens durch Lernen am Modell. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster, 1974.

FINAN, J. L. Die Systemkonzeption als Prinzip methodologischer Entscheidung. In R. M. GAGE & A. W. MELTON (Eds.), Psychological principles in system development. New York, 1966.

FISCHER-BLUHM, K., BRUHN, J., & FRITZ, R. Das Ausbildungsprojekt Osdorfer Born in Hamburg. betrifft:erziehung, 1975, 5, 38-40.

FLANDERS, J. P. A review of research on imitative behavior. Psychol. Bull., 1968, 69, 316-337.

FLANDERS, J. P. & THISLETHWAITE, D. L. Effects of vicarious reinforcement, verbalization, and task difficulty upon imitation. Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association, 1968, 3, 395-396.

FOSS, B. M. Imitation. In B. M. FOSS (Ed.), Determinants of infant behavior III. London, 1965, 185-203.

FOUTS, G. T. & PARTON, D. Imitation: effects of movement and static events. Journal of Experimental Child Psychology, 1969, 8, 118-126.

frauen und arbeit Mitteilungsblatt der Abteilung Frauen im DGB-Bundesvorstand. Düsseldorf, Jahrgänge 1972-1975.

FRENCH, J. R. P. & RAVEN, B. The bases of social power. In D. CARTWRIGHT (Ed.), Studies in social power. Ann Arbor, 1959, 150-167.

FREUD, S. New introductory lectures on psychoanalysis. London, 1933; zit. n. GEWIRTZ 1969.

FRIEDMAN, N. The social nature of psychological research. New York, 1967.

FRIEDMAN, P. The effects of modeling and role-playing on assertive behavior. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Wisconsin, 1968; zit. n. FRIEDMAN 1972.

FRIEDMAN, P. The effects of modeling and role-playing on assertive behavior. In R. D. RUBIN u.a. (Eds.), Advances in behavior therapy 1969. New York, 1971, 149-169.

FRIEDMAN, P. The effects of modeling, role-playing, and participation in behavior change. In B. A. MAHER (Ed.), Progress in experimental personality research, Vol. VI. New York, 1972.

FRIEDRICHS, J. Methoden empirischer Sozialforschung. Reinbek, 1973.

FRITZ, R. & LOYDA, J. Handlungsforschung in einem Jugendprojekt. betrifft:erziehung, 1975, 5, 33-37.

FRYREAR, J. L. & THELEN, M. H. Effect of sex of model and sex of observer on the imitation of affectionate behavior. Developm. Psychol., 1969, 1, 298.

FUCHS, H. Ich meine ... es wird Zeit sich zu entscheiden. frauen, 1973, Heft 4, 2.

FUCHS, W. Empirische Sozialforschung als politische Aktion. Soziale Welt, 1970/71, 21/22, 1-17.

GARCIA, E., BAER, D. M., & FIRESTONE, I. The development of generalized imitation within topographically determined boundaries. Journal of applied Behavior Analysis, 1971, 4, 101-112.

GEER, J. H. & TURTELTAUB, A. Fear reduction following observation of a model. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 6, 327-331.

GERST, M. S. Symbolic coding processes in observational learning. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 19, 7-17.

GEWIRTZ, J. L. Mechanisms of social learning: some roles of stimulation and behavior in early human development. In D. A. GOSLIN (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago, 1969, 57-212.

GEWIRTZ, J. L. The roles of overt responding and extrinsic reinforcement in "self-" and "vicarious-reinforcement" phenomena and in "observational learning" and imitation. In R. GLASER (Ed.), The nature of reinforcement. New York, 1971, 279-309.

GEWIRTZ, J. L. & STINGLE, K. G. Learning of generalized imitation as the basis for identification. Psychol. Review, 1968, 75, 374-397.

GÖTZE, K., GROSS, M., RUDSKI, E., & SCHIERENBERG, M. Soziales Lernen und Solidarisierung bei Textilarbeiterinnen. Unveröffentlichtes Manuskript zu einer Diplomarbeit, Münster, 1975.

GOFF, L. V. The effect of film-mediated models on the verbal behavior and selected attitudinal variables of participants in group counseling. Dissertation Abstracts, 1972, 32, 6758-6759 A.

GORANSON, R. E. Media violence and aggressive behavior: a review of experimental research. In L. BERKOWITZ (Ed.), Advances in experimental social psychology, Vol. 5. New York, 1970, 2-31.

GOSLIN, D. A. (Ed.) Handbook of sozialization theory and research. Chicago, 1969.

GOULDNER, A. W. Explorations in applied social science. In A. W. GOULDNER & S. M. MILLER (Eds.), Applied sociology. New York, 1965.

GREEN, A. H. & MARLATT, G. A. Effects of instructions and modeling upon affective and descriptive verbalization. J. abnorm. soc. Psychol., 1972, 80, 189-196.

GREENWALD, A. G. & ALBERT, S. M. Observational learning: a technique for elucidating S-R mediation processes. J. exp. Psychol., 1968, 76, 267-272.

GRIEGER, D. Zum Selbstverständnis des politischen Bildungsauftrags der westdeutschen Gewerkschaftsbewegung. Weinheim, 1972.

GROEBEN, N. Thesen zur "Humanen Relevanz der Psychologie. Thesenpapier zu einem Referat, Münster, 30. 1. 1974.

GROEBEN, N. & WESTMEYER, H. Kriterien psychologischer Forschung. München, 1975.

GROSSER, D., POLANSKY, N., & LIPPITT, R. A laboratory study of behavioral contagion. Human Relations, 1951, 4, 115-142.

GRUSEC, J. E. Some antecedents of self-criticism. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 4, 244-252.

GRUSEC, J. E. Demand characteristics of the modeling experiment: altruism as a function of age and aggression. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 22, 139-148.

GRUSEC, J. E. & MISCHEL, W. Model's characteristics as determinants of social learning. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 4, 211-215.

GRUSEC, J. E. & SKUBISKI, S. L. Model nurturance, demand characteristics of the modeling experiments, and altruism. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 14, 352-359.

GTB Richtlinien für die Frauenarbeit in der Gewerkschaft Textil-Bekleidung. o.O., 1968.

GTB Programm der Gewerkschaft Textil-Bekleidung für die Arbeitnehmerinnen. In Informationen für die Funktionäre der Gewerkschaft Textil-Bekleidung. Düsseldorf, 1972, 15, Heft 4.

GTB 6. Zentrale Frauenkonferenz vom 14.-15. März 1974 in der Stadthalle Heidelberg. Konferenzunterlagen. o. O., 1974 (a).

GTB Geschäftsbericht der Gewerkschaft Textil-Bekleidung 71/72/73. Vorlage zum Gewerkschaftstag in München 1974. Düsseldorf, 1974 (b).

GÜNTHER, G. Kritische Bemerkungen zur gegenwärtigen Wissenschaftstheorie. Soziale Welt, 1968, 19, 328-340.

GUILFORD, J. P. Fundamental statistics in psychology and education. New York, 1956.

HAAG, F. Sozialforschung als Aktionsforschung. In F. HAAG u.a. (Eds.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, 1972, 22-55.

HAAG, F., KRÜGER, H., SCHWÄRZEL, W., & WILDT, J. (Eds.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, 1972.

HAMILTON, D. L., THOMPSON, J. J., & WHITE, A. M. Role of awareness and intentions in observational learning. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 16, 689-694.

HAMILTON, M. L. Vicarious reinforcement effects on extinction. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 9, 108-114.

HANRATTY, M. A., O'NEAL, E., & SULZER, J. L. Effect of frustration upon imitation of aggression. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 30-34.

HARRIS, M. B. Reciprocity and generosity: some determinants of sharing in children. Child Development, 1970, 41, 313-328.

HARRIS, M. B. Models, norms, and sharing. Psychol. Reports, 1971, 29, 147-153.

HARRIS, M. B. & BAUDIN, H. Models and vegetable eating: the power of Popeye. Psychol. Reports, 1972, 31, 570.

HARRIS, M. B. & EVANS, R. C. Models and creativity. Psychol. Reports, 1973, 33, 763-769.

HARRIS, M. B. & FISHER, J. L. Modeling and flexibility in problem-solving. Psychol. Reports, 1973, 33, 19-23.

HARTMANN, D. P. Influence of symbolically modeled instrumental aggression and pain cues on aggressive behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1969, 11, 280-288.

HARTMANN, H. Empirische Sozialforschung. München, 1972^2.

HARTUP, W. W. & COATES, B. Imitation of a peer model as a function of reinforcement from the peer group and rewardingness of the model. Child Development, 1967, 38, 1003-1016.

HAUG, F. Verteidigung der Frauenbewegung gegen den Feminismus. Das Argument, 1973, 83, 938-947.

HEINZ, W. & SCHÖBER, P. Theorien kollektiven Verhaltens. Beiträge zur Analyse sozialer Protestaktionen und Bewegungen, Bd. 1 und 2. Neuwied, 1972.

HEINZE, T., MÜLLER, E., STICKELMANN, B., & ZINNECKER, J. Handlungsforschung im pädagogischen Feld. München, 1975.

HELBERGER, C. Diskriminierung von Frauen in Tarifverträgen. In O. JACOBI u.a. (Eds.), Gewerkschaften und Klassenkampf. Kritisches Jahrbuch '73. Frankfurt, 1973, 208-219.

HETHERINGTON, E. M. & FRANKIE, G. Effects of parental dominance, warmth, and conflict on imitation in children. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 6, 119-125.

HICKS, D. J. Imitation and retention of film-mediated aggressive peer and adult models. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 97-100.

HICKS, D. J. Short- and long-term retention of affectively varied modeled behavior. Psychonomic Science, 1968, 11, 369-370.

HIEBSCH, H. Die Bedeutung des Menschenbildes für die Theoriebildung in der Psychologie. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1961, 1, 9-29.

HILDEBRANDT, D. E., FELDMAN, S. E., & DITRICHS, R. A. Rules, models, and self-reinforcement in children. J. Pers. soc. Psychol., 1973, 25, 1-5.

HILL, J. E. & LIEBERT, R. M. Effects of consistent or deviant modeling cues on the adoption of self-imposed standard. Psychonomic Science, 1968, 13, 243-244.

HILL, J. E., LIEBERT, R. M., & MOTT, D. E. W. Vicarious extinction of avoidance behavior through films: an initial test. Psychol. Reports, 1968, 22, 192.

HÖLSCHER, K. Zur Messung solidarischer Verhaltensabsichten bei Textilarbeiterinnen. Unveröffentlichtes Manuskript zu einer Diplomarbeit, Münster, 1975.

HOFFMANN, E. Volkswirtschaftliche Bedeutung der Frauenarbeit. frauen, 1973, Heft 1, 25-26.

HOLLAND, L. The effects of modeling and modeling with concomitant reinforcement on client verbal class production. Dissertation Abstracts, 1970, 31, 2107 A.

HOLT, E. B. Animal drive and the learning process, Vol. 1. New York, 1931; zit. n. BANDURA 1971 b.

HOLZER, D., REDER, R., & SCHUHLER, J. Frauenemanzipation in der BRD. Kürbiskern, 1971, 1, 120-134.

HOLZKAMP, K. Kritische Psychologie. Frankfurt, 1972.

HORNSTEIN, H. A., FISH, E., & HOLMES, M. Influence of a model's feeling about his behavior and his relevance as a comparison other on observers' helping behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 10, 222-226.

HULL, C. L. Principles of behavior. New York, 1943.

HUMPHREY, G. Imitation and the conditioned reflex. Pedagogical Seminary, 1921, 28, 1-21; zit. n. BANDURA 1971 b.

IG METALL So ist es geworden. Der Weg zur Gleichberechtigung der Frau in Deutschland. Arbeitsheft 603 b, Schriftenreihe Nr. 52. Frankfurt, 1969².

IG METALL 8. Frauenkonferenz: denken - planen - handeln. 28./29. Juni 1973 in Berlin. o. O., 1973.

IRLE, M. Entstehung und Änderung von sozialen Einstellungen (Attitüden). Bericht über den 25. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Münster 1966. Göttingen, 1967.

JASPERSE, C. S. & v. HEKKEN, S. M. J. Effects of nurturance on imitative behavior. Psychol. Reports, 1971, 28, 201-202.

JOCHIMSEN, U. & KAUFMANN, I. Gewerkschaftliche Bildungsarbeit mit Jungarbeiterinnen. Demokratische Erziehung, 1975, 1, Heft 2, 21-31.

JOHNSON, D. W. & NEALE, D. C. The effect of models, reference groups, and social responsibility norms upon participation in prosocial action activities. J. soc. Psychol., 1970, 81, 87-92.

JÜCHTER, H. T. Programmierte Erwachsenenbildung. Braunschweig, 1970.

KAGAN, J. The concept of identification. Psychol. Review, 1958, 65, 296-305.

KANAREFF, V. T. & LANZETTA, J. T. The acquisition of imitative and opposition responses under two conditions of instruction-induced set. J. exp. Psychol., 1958, 56, 516-528.

KANAREFF, V. T. & LANZETTA, J. T. Effects of success-failure experiences and probability of reinforcement upon the acquisition of imitative responses. Psychol. Reports, 1960, 7, 151-166 (a).

KANAREFF, V. T. & LANZETTA, J. T. Effects of task definition and probability of reinforcement upon the acquisition and extinction of imitative responses. J. exp. Psychol., 1960, 60, 340-348 (b).

KANEKAR, S. Observational learning of attitudes. J. soc. Psychol., 1973, 90, 231-237.

KANFER, F. H. & MARSTON, A. R. Human reinforcement: vicarious and direct. J. exp. Psychol., 1963, 65, 292-296.

KASTRUP, U. Aktionsforschung in der Hauptschularbeit und in der Projektvollversammlung. betrifft:erziehung, 1975, 5, 43-46.

KERLINGER, F. N. Foundations of behavioral research. New York, 1964.

KIMBRELL, D. & BLAKE, R. R. Motivational factors in the violation of a prohibition. J. abnorm. soc. Psychol., 1958, 56, 132-133.

Kleines politisches Wörterbuch. Berlin (DDR), 1973.

KLINGER, E. Modeling effects on achievement imagery. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 7, 49-62.

KLIX, F. Information und Verhalten. Berlin (DDR), 1973[2].

KLÜVER, J. & KRÜGER, H. Aktionsforschung und soziologische Theorien. In F. HAAG u.a. (Eds.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, 1972, 76-99.

KNIVETON, B. H. The effect of rehearsal delay on long-term imitation of filmed aggression. British Journal of Psychology, 1973, 64, 259-265.

KÖNIG, R. Action research. In W. BERNSDORF (Ed.), Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart, 1969, 8.

KOHLBERG, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. GOSLIN (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago, 1969, 347-480.

KONZE, M. (Ed.) Für die Befreiung der Frau. Frankfurt, 1972.

KORCH, H. u.a. Die wissenschaftliche Hypothese. Berlin (DDR), 1972.

KRAMEYER, A. Zur Messung von Misogynie (Frauenfeindlichkeit). Konstruktion von Einstellungsskalen zur Messung der Einstellung zur Gleichberechtigung der Frau. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Düsseldorf, 1972.

KRAMEYER, A. & SCHMIDT, H. D. Entwicklung von Skalen zur Messung misogyner Einstellungen. In H. D. SCHMIDT u.a., Frauenfeindlichkeit. Sozialpsychologische Aspekte der Misogynie, München, 1973, 40-55.

KRATISCH, I. & LÜDCKE, M. Lohn und Liebe. BRD, 1973.

KRONER, B. Massenpsychologie und kollektives Verhalten. In C. F. GRAUMANN (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2 Sozialpsychologie. Göttingen, 1972, 1594-1653.

KUHN, D. Mechanisms of change in the development of cognitive structures. Child Development, 1972, 43, 833-844.

KUHN, D. Imitative theory and research from a cognitive perspective. Human Development, 1973, 16, 157-180.

KUHN, D., MADSEN, C. H., & BECKER, W. C. Effects of exposure to an aggressive model and 'frustration' on children's aggressive behavior. Child Development, 1967, 38, 739-745.

KUHRIG, H. Die Gleichberechtigung der Frauen in der Deutschen Demokratischen Republik. Berlin (DDR), 1973.

LaFLEUR, N. K. The seperate and combined effects of models, reinforcement, and attentional variables on adult vocational behaviors. Dissertation Abstracts, 1971, 31, 3878 A.

LaFLEUR, N. K. & JOHNSON, R. G. Seperate effects of social modeling and reinforcement in counseling adolescents. Journal of counseling Psychology, 1972, 19, 292-295.

LANG, K. & LANG, G. E. Collective behavior. In D. L. SILLS (Ed.), International encyclopedia of the social sciences, Vol. 2. New York, 1968, 556-565.

LANGE, L. Unkontrollierte sozialpsychologische Faktoren in der Versuchssituation als Beeinträchtigungsmöglichkeiten für die Validität psychologischer Experimente. Probleme und Ergebnisse der Psychologie, 1972, Heft 42, 5-23.

LANGER, J., KUHN, D., & TURIEL, E. Cognitive variables in imitation experiments. Unpublished manuscript, University of California, 1972; zit. n. KUHN 1973.

LEFKOWITZ, M., BLAKE, R. R., & MOUTON, J. S. Status factors in pedestrian violation of traffic signals. J. abnorm. soc. Psychol., 1955, 51, 704-705.

LeFURGY, W. G. & WOLOSHIN, G. W. Modification of children's moral judgments through experimentally induced social influence. Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association, 1968, 3, 347-348; zit. n. MÜNKEL 1972.

LEHR, U. Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen. In C. F. GRAUMANN (Ed.), Handbuch der Psychologie, Bd. 7/2 Sozialpsychologie. Göttingen, 1972, 886-954.

LEONTJEW, A. N. Das Problem der Tätigkeit in der Psychologie. Sowjetwissenschaft, Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 1973, 4, 415-435.

LERNER, L. & WEISS, R. L. Role of value of reward and model affective response in vicarious reinforcement. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 93-100.

LEWIN, K. Tatforschung und Minderheitenprobleme. In K. LEWIN, Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim, 1953 (Orig. 1946).

LEWIN, K. Group decision and social change. In E. E. MACCOBY, T. M. NEWCOMB, & E. L. HARTLEY (Eds.), Readings in social psychology. New York, 1958^{3}, 197-211.

LIEBERT, R. M. & ALLEN, M. K. Effects of rule structure and reward magnitude on the acquisition and adoption of self-reward criteria. Psychological Reports, 1967, 21, 445-452.

LIEBERT, R. M. & ALLEN, M. K. Effects of model's experience on children's imitation. Psychonomic Science, 1969, 14, 198.

LIEBERT, R. M. & FERNANDEZ, L. E. Imitation as a function of vicarious and direct reward. Developm. Psychol., 1970, 2, 230-232 (a).

LIEBERT, R. M. & FERNANDEZ, L. E. Effects of vicarious consequences on imitative performance. Child Development, 1970, 41, 847-852 (b).

LIEBERT, R. M. & FERNANDEZ, L. E. Effects of single and multiple modeling cues on establishing norms of sharing. Proceedings of the 78th Annual Convention of the American Psychological Association, 1970, 5, 437-438 (c).

LIEBERT, R. M., HANRATTY, M., & HILL, J. H. Effects of rule structure and training method on the adoption of a self-imposed standard. Child Development, 1969, 40, 93-101 (a).

LIEBERT, R. M., ODOM, R. D., HILL, J. H., & HUFF, R. L. Effects of age and rule familiarity on the production of modeled language constructions. Developm. Psychol., 1969, 1, 108-112 (b).

LINDE, G. Gewerkschaftliche Frauenarbeit gestern und heute. In Informationen für die Funtionäre der Gewerkschaft Textil-Bekleidung. Düsseldorf, 1973, 16, Heft 4, 1-4.

LINNHOFF, U., SAUER, B., & SZÜCS, L. Konkrete Ansatzstellen zur aktiven Förderung beruflicher Bildungschancen von Frauen - unter besonderer Berücksichtigung der internationalen Literatur, Teil II. Bonn-Bad Godesberg, o. J. (1974).

LITROWNIK, A. J. Observational learning in retarded and normal children as a function of delay between observation and opportunity to perform. Journal of Experimental Child Psychology, 1972, 14, 117-125.

LUCHINS, A. S. & LUCHINS, E. H. Einstellung effect in social learning. J. soc. Psychol., 1961, 55, 59-66 (a).

LUCHINS, A. S. & LUCHINS, E. H. Imitation by rote and by understanding. J. soc. Psychol., 1961, 54, 175-197 (b).

MACCOBY, E. E. Role-taking in childhood and its consequences for social learning. Child Development, 1959, 30, 239-252.

MARLATT, G. A. Comparison of vicarious and direct reinforcement control of verbal behavior in an interview setting. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 16, 695-703.

MARLOWE, D., BEECHER, R. S., COOK, J. B., & DOOB, A. N. The approval motive, vicarious reinforcement, and verbal conditioning. Perceptual and motor skills, 1964, 19, 523-530.

MARSTON, A. R. Imitation, self-reinforcement, and reinforcement of another person. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 255-261.

MARSTON, A. R. Determinants of the effects of vicarious reinforcement. J. exp. Psychol., 1966, 71, 550-558.

MARSTON, A. R. & KANFER, F. H. Group size and number of vicarious reinforcements in verbal learning. J. exp. Psychol., 1963, 65, 593-596.

MASOR, H. N., HORNSTEIN, H. A., & TUBIN, T. A. Modeling, motivational interdependence, and helping. J. Pers. soc. Psychol., 1973, 28, 236-248.

MASTERS, C. J. & BRANCH, M. N. Comparison of the relative effectiveness of instructions, modeling, and reinforcement procedures for inducing behavior change. J. exp. Psychol., 1969, 80, 364-368.

MASTERS, J. C. & DRISCOLL, S. A. Children's imitation as a function of the presence or absence of a model and the descriptions of his instrumental behaviors. Child Development, 1971, 42, 161-170.

MASTERS, J. C. & MORRIS, R. J. Effects of contingent and noncontingent reinforcement upon generalized imitation. Child Development, 1971, 42, 385-397.

MAY, M. A. The psychology of learning from demonstration films. Journal of educational Psychology, 1946, 37, 1-12.

McDAVID, J. W. Effects of ambiguity of environmental cues upon learning to imitate. J. abnorm. soc. Psychol., 1962, 65, 381-386.

McDAVID, J. W. Effects of ambiguity of imitative cues upon learning by observation. J. soc. Psychol., 1964, 62, 165-174.

McDAVID, J. W. & HARARI, H. Social psychology: individual, group, society. New York, 1968.

McDONALD, A. P., GAMES, R. G., & MINK, O. G. Film-mediated facilitation of self-disclosure and attraction to sensitivity training. Psychol. Reports, 1972, 30, 847-857.

McDOUGALL, W. An introduction to social psychology. London, 1908; zit. n. BANDURA 1971 b.

McGRADE, B. J. Effectiveness of verbal reinforcers in relation to age and social class. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 4, 555-560.

McGUIRE, W. J. Some impending reorientations in social psychology: some thoughts provoked by Kenneth Ring. J. exp. soc. Psychol., 1967, 3, 125-139.

McGUIRE, W. J. Theory-oriented research in natural settings: the best of both worlds for social psychology. In M. SHERIF & C. SHERIF (Eds.), Interdisciplinary relationship in the social sciences. Chicago, 1969, 21-51.

McGUIRE, W. J. The yin and yang of progress in social psychology: seven koan. J. Pers. soc. Psychol., 1973, 26, 446-456.

McMAINS, M. J. & LIEBERT, R. M. Influence of discrepancies between successively modeled self-reward criteria on the adoption of self-imposed standard. J. Pers. soc. Psychol., 1968, 8, 166-171.

McMAINS, M. J., LIEBERT, R. M., HILL, J. H., SPIEGLER, M. D., & BAKER, E. L. Children's adoption of self-reward patterns: verbalization and modeling. Perceptual and motor skills, 1969, 28, 515-518.

MEICHENBAUM, D. H. Examination of model characteristics in reducing avoidance behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1971, 17, 298-307.

MENSCHIK, J. Zur Lage erwerbstätiger Frauen in der BRD. Das Argument, 1971, 67, 645-673 (a).

MENSCHIK, J. Gleichberechtigung oder Emanzipation? Die Frau im Erwerbsleben der Bundesrepublik. Frankfurt, 1971 (b).

MENSCHIK, J. Frauenqualifizierung in der DDR. Demokratische Erziehung, 1975, 1, Heft 2, 36-47.

MENSCHIK, J. & LEOPOLD, E. Gretchens rote Schwestern. Frauen in der DDR. Frankfurt, 1974.

METZ, J. R. Conditioning generalized imitation in autistic children. Journal of Experimental Child Psychology, 1965, 2, 389-399.

METZLER, H. Methodologische Probleme marxistischer Gesellschaftsforschung. Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 1962, 10, 846-860.

MEYERSON, L. J. The effects of filmed aggression on the aggressive responses of high and low aggressive subjects. Unpublished Doctoral Dissertation, the University of Iowa, 1966; zit. n. MÜNKEL, 1972.

MILGRAM, S. Behavioral study of obedience. J. abnorm. soc. Psychol., 1963, 67, 371-378.

MILGRAM, S. & TOCH, H. Collective behavior: crowds and social movements. In G. LINDZEY & E. ARONSON (Eds.), The handbook of social psychology, Vol. IV. Reading, Mass., 1968, 507-610.

MILLER, A. G. (Ed.) The social psychology of psychological research. New York, 1972.

MILLER, N. E. & DOLLARD, J. Social learning and imitation. New Haven, 1941.

MISCHEL, W. & GRUSEC, J. Determinants of the rehearsal and transmission of neutral and aversive behaviors. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, 197-205.

MISCHEL, W. & LIEBERT, R. M. Effects of discrepancies between observed and imposed reward criteria on their acquisition and transmission. J. Pers. soc. Psychol., 1966, 3, 45-53.

MORGAN, C. L. Habit and instinct. London, 1896; zit. n. BANDURA 1971 b.

MOWRER, O. H. Learning theory and personality dynamics. New York, 1950.

MOWRER, O. H. Learning theory and behavior. New York, 1960 (a).

MOWRER, O. H. Learning theory and the symbolic processes. New York, 1960 (b).

MÜLLER, C. W. & SCHRÖTER, U. Das Gemeinwesenprojekt Märkisches Viertel in Berlin. betrifft: erziehung, 1975, 5, 28-33.

MÜLLER, L. Einbeziehung der Frauen in die Produktion als Weg zur Emanzipation? Blätter für deutsche und internationale Politik, 1973, 9, 988-1002.

MÜLLER-PLAMTENBERG, U. Zur Geschichte der Lage der Frauen. Das Argument, 1967, 22, 20-26.

MÜNKEL, C. Imitation: Theorienentwicklung und empirische Befunde. Unveröffentlichte Dissertation, Saarbrücken, 1972.

MUSSEN, P. & PARKER, A. L. Mother nurturance and girls' incidental imitative learning. J. Pers. soc. Psychol., 1965, 2, 94-97.

NEGT, O. Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung. Frankfurt, 1971.

NEU-WEISSENFELS, R. Imitation in Abhängigkeit vom Verstärkungsmodus des Modells, Sozialstatus und Geschlecht des Beobachters. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Mannheim, 1972.

NOESKE, B., RÖHRER, G. u.a. (Eds.) Liebe Kollegin. Texte zur Emanzipation der Frau in der BRD. Frankfurt, 1973.

OBERDORFER, F. Deskription der objektiven und psychischen Problemlage von Arbeiterinnen in der BRD. Unveröffentlichtes Manuskript zu einer Diplomarbeit, Münster, 1975.

O'CONNELL, E. J. The effect of cooperative and competitive set on the learning of imitation and nonimitation. J. exp. soc. Psychol., 1965, 1, 172-183.

O'CONNOR, R. D. Modification of social withdrawal through symbolic modeling. Journal of applied Behavior Analysis, 1969, 2, 15-22.

OLSON, M. Die Logik kollektiven Handelns. Tübingen, 1968.

OPP, K. D. Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Einige Probleme und Vorschläge für seine effektivere Verwendung. Zeitschrift für die gesamte Staatswissenschaft, 1969, 125, 106-122.

ORNE, M. On the social psychology of the psychological experiment: with particular reference with demand characteristics and their implications. American Psychologist, 1962, 17, 776-783.

PARTHEY, H. & WAHL, D. Die experimentelle Methode in Natur- und Gesellschaftswissenschaften. Berlin (DDR), 1966.

PARTON, D. A. Imitation of an animated puppet as a function of modeling, praise, and directions. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 9, 320-329.

PARTON, D. A. & DUBANOSKI, R. A. Imitation: modeling and enhancement effects. Psychonomic Science, 1969, 16, 195-196.

PATEL, A. S. & GORDON, J. E. Some personal and situational determinants of yielding to influence. J. abnorm. soc. Psychol., 1960, 61, 411-418.

PEISE-SEITHE, M. Thesen eines theoretischen Ansatzes zur Veränderung politischer Einstellungen. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster, 1973.

PETERSON, R. F., MERVIN, M. R., MOYER, T. J., & WHITEHURST, G. J. Generalized imitation: the effects of experimenter absence, differential reinforcement, and stimulus complexity. Journal of Experimental Child Psychology, 1971, 12, 114-128.

PETERSON, R. F. & WHITEHURST, G. J. A variable influencing the performance of generalized imitative behaviors. Journal of applied Behavior Analysis, 1971, 4, 1-9.

PH Berlin, Fachbereich Sozialpädagogik Überlegungen zur Handlungsforschung in der Sozialpädagogik. In F. HAAG u.a. (Eds.), Aktionsforschung. Forschungsstrategien, Forschungsfelder und Forschungspläne. München, 1972, 56-75.

PHILLIPS, R. E. Vicarious reinforcement and imitation in a verbal learning situation. J. exp. Psychol., 1968, 76, 669-670.

PHILLIPS, R. E. Effect of noncontingent vicarious reinforcement on verbal learning in group situations. Psychol. Reports, 1969, 25, 7-10.

PHILLIPS, R. E., SCOTT, B. B., & BLANEY, P. H. Direct reinforcement, sex of model, sex of subject, and learning by vicarious reinforcement. Psychonomic Science, 1969, 17, 325-326.

PIAGET, J. Nachahmung, Spiel und Traum. Die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde. Stuttgart, 1969 (Orig. 1945).

PRENTICE, N. M. The influence of live and symbolic modeling on promoting moral judgments of adolescent delinquents. J. abnorm. Psychol., 1972, 80, 157-161.

Projekt Massenkommunikation Bericht über Theorie und Praxis eines Projektstudiums. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster, 1974.

PROSS, H. Über die Bildungschancen von Mädchen in der BRD. Frankfurt, 1969.

RAPOPORT, R. N. Drei Probleme der Aktionsforschung. Unter besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen am Tavistock-Institut. Gruppendynamik, 1972, 3, 44-61.

RENNERT, M. Vergleich visueller und akustischer Informationsübertragung sowie der Einfluß sozialer Charakteristika beim Imitationslernen. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Mannheim, 1973.

RENNERT, M. Einige Überlegungen zu dem Einfluß der experimentellen Situation auf das Modellernen. Beitrag zum 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Salzburg, 1974.

RENNIE, D. L. Generalized imitation as a function of instructional rule, response prompting, and reinforcement. Dissertation Abstracts, 1971, 32, 1828-1829 B.

RESNICK, E. S. Imitative learning as a function of model competence and probability of reinforcement for imitation. Unpublished Doctoral Dissertation, the Indiana University, 1966; zit. n. MÜNKEL 1972.

RICKARD, H. C. & LATTAL, K. A. Model similarity and observer learning. Psychol. Reports, 1967, 21, 501-506.

RING, K. Experimental social psychology: some sober questions about some frivolous values. J. exp. soc. Psychol., 1967, 3, 113-123.

RKW (Rationalisierungs-Kuratorium der Deutschen Wirtschaft) Frauenarbeit und technischer Wandel. Frankfurt, 1973.

ROSEKRANS, M. A. Imitation in children as a function of perceived similarities to a social model and vicarious reinforcement. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 7, 307-315.

ROSENBAUM, M. E. The effect of verbalization of correct responses by performers and observers on retention. Child Development, 1967, 38, 615-622.

ROSENBAUM, M. E. & ARENSON, S. J. Einstellung by observation. Psychol. Reports, 1967, 21, 345-352.

ROSENBAUM, M. E. & ARENSON, S. J. Observational learning: some theory, some variables, some findings. In E. C. SIMMEL, R. A. HOPPE, & G. A. MILTON (Eds.), Social facilitation and imitative behavior. Boston, 1968, 111-134.

ROSENBAUM, M. E. & BRUNING, J. L. Direct and vicarious effects of variations in percentage of reinforcement on performance. Child Development, 1966, 37, 959-966.

ROSENBAUM, M. E. & TUCKER, I. F. The competence of the model and the learning of imitation and nonimitation. J. exp. Psychol., 1962, 63, 183-190.

ROSENHAN, D., FREDERICK, F., & BURROWES, A. Preaching and practicing: effects of channel discrepancy on norm internalization. Child Development, 1968, 39, 291-301.

ROSENHAN, D. & WHITE, G. M. Observation and rehearsal as determinants of prosocial behavior. J. Pers. soc. Psychol., 1967, 5, 424-432.

ROSENTHAL, R. Experimenter effects in behavioral research. New York, 1966.

ROSENTHAL, T. L., ZIMMERMAN, B. J., & DURNING, K. Observationally induced changes in children's interrogative classes. J. Pers. soc. Psychol., 1970, 16, 681-688.

ROSS, A. S. The effect of observing a helpful model on helping behavior. J. soc. Psychol., 1970, 81, 131-132.

ROTTER, J. B., CHANCE, J. E., & PHARES, E. J. (Eds.) Applications of social learning theory of personality. New York, 1972.

RUTENFRANZ, J. Überlegungen zur arbeitsmedizinischen Bewertung sogenannter "leichter" Frauenarbeiten. Frankfurt, 1970.

SAMPSON, E. E. & INSKO, C. A. Cognitive consistency and performance in the autokinetic situation. J. abnorm. soc. Psychol., 1964, 68, 184-192.

SANFORD, N. Whatever happened to action research? Journal of social Issues, 1970, 26, 3-23.

SARASON, I. G. Test anxiety and the model who fails. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 22, 410-413.

SARASON, I. G. & GANZER, V. J. Modeling and group discussion in the rehabilitation of juvenile delinquents. Journal of counseling Psychology, 1973, 20, 442-449.

SCHAMPER, E. Weiterbildung - ein Privileg? Gewerkschaftliche Bildungsarbeit ist Bildung eines politischen Bewußtseins. frauen, 1974, Heft 3, 20.

SCHMIDT-MUMMENDEY, A. & KRAMEYER, A. Solidarität - Gemeinsam erreichen wir mehr. Bericht über ein Verhaltenstraining im Rahmen gewerkschaftlicher Bildungsarbeit. Psychologie heute, 1975, Heft 2, 22-27.

SCHMITTER, J. Parteilichkeit als strategisches Konzept wissenschaftlicher Arbeit. Unveröffentlichtes Manuskript, Münster, 1973.

SCHULZE, P. Zur Übertragbarkeit laborexperimenteller Befunde auf natürliche Situationen. In H. HIEBSCH & L. SPRUNG (Eds.), Aufgaben, Perspektiven und methodologische Grundlagen der marxistischen Psychologie in der DDR. Berlin (DDR), 1973.

SCHUMANN, M. Am Beispiel der Septemberstreiks - Anfang der Rekonstruktionsperiode der Arbeiterklasse? In K. H. HÖRNING (Ed.), Der "neue" Arbeiter. Frankfurt, 1971, 235-269.

SECORD, P. F. Vorwort. In L. BICKMAN & T. HENCHY, Beyond the laboratory: field research in social psychology. New York, 1972.

SEWARD, J. P. Learning theory and identification: II. role of punishment. Journal of genetic Psychology, 1954, 84, 201-210.

SHAW, M. E. & COSTANZO, P. R. Theories of social psychology. New York, 1970.

SHEFFIELD, F. D. Theoretical considerations in the learning of complex sequential tasks from demonstration and practice. In A. A. LUMSDAINE (Ed.), Student response in programmed instruction. Washington, 1961, 13-32.

SHULMAN, L. S. Reconstruction of educational research. Review of educational research, 1970, 40, 371-396.

SIEGEL, S. Nonparametric statistics for the behavioral sciences. New York, 1956.

SMELSER, N. J. Theorie des kollektiven Verhaltens. Köln, 1972.

STEINMAN, W. M. Generalized imitation and the discrimination hypothesis. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 10, 79-99 (a).

STEINMAN, W. M. The social control of generalized imitation. Journal of applied Behavior Analysis, 1970, 3, 159-167 (b).

STEINMAN, W. M. & BOYCE, K. Generalized imitation as a function of discrimination difficulty and choice. Journal of Experimental Child Psychology, 1971, 11, 251-265.

STOTLAND, E., ZANDER, A., & NATSOULAS, T. Generalization of interpersonal similarity. J. abnorm. soc. Psychol., 1961, 62, 250-256.

STUMPFHAUZER, J. S. Increased delay of gratification in young prison inmates through imitation of high-delay peer models. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 10-17.

TAJFEL, H. Experiments in a vacuum. In J. ISRAEL & H. TAJFEL (Eds.), The context of social psychology. A critical assessment. London, 1972, 69-119.

TARDE, G. The laws of imitation. New York, 1903; zit. n. BANDURA 1971 b.

TEUSCHER, W. Die Einbeziehung des Forschers in die Untersuchungsgruppe durch Status- und Rollenzuweisung als Problem der empirischen Sozialforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1959, 250-256.

THELEN, M. H. Long-term retention of verbal imitation. Developm. Psychol., 1970, 3, 29-31.

THELEN, M. H. & FRYREAR, J. L. Imitation of self-reward standards by black and white delinquents. Psychol. Reports, 1971, 29, 667-671 (a).

THELEN, M. H. & FRYREAR, J. L. Effect of observer and model race on the imitation of standards of self-reward. Developm. Psychol., 1971, 5, 133-135 (b).

THELEN, M. H. & RENNIE, D. L. The effect of vicarious reinforcement on imitation: a review of the literature. In B. A. MAHER (Ed.), Progress in experimental personality research, Vol. VI. New York, 1972.

THELEN, M. H., ROBERTS, M. C., & COVERDELL, S. A. Model's race and S's race in imitation of cognitive and motor tasks. Psychol. Reports, 1973, 33, 485-486.

THELEN, M. H. & SOLTZ, W. The effect of vicarious reinforcement on imitation in two social-racial groups. Child Development, 1969, 40, 879-887.

TSUJIMOTO, R. N. & LIEBERT, R. M. Effects of symbolic verbalization by the model on children's observational learning. Perceptual and motor skills, 1971, 33, 1079-1080.

TURNER, R. H. & KILLIAN, L. M. Collective behavior. Englewood Cliffs, 1972².

VERRES-MUCKEL, M. Lernprobleme Erwachsener. Stuttgart, 1974.

VETTER, H. O. Aktuelle Aufgaben der Gewerkschaften: Für gesellschaftlichen Fortschritt. In frauen und arbeit, 1974, Heft 5/6, 18-24.

VOGL, S. Modellernen. In C. KRAIKER (Ed.), Handbuch der Verhaltenstherapie. München, 1974, 85-100.

VORWERG, M. Methodologische Prinzipien der sozialpsychologischen Forschung. In H. HIEBSCH & M. VORWERG (Eds.), Sozialpsychologie im Sozialismus. Berlin (DDR), 1965, 105-130.

WAGNER, I. Modellernen in Trainingsversuchen mit kognitiv impulsiven Kindern. Beitrag zum 29. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Salzburg, 1974.

WALDMAN, D. M. & BARON, R. A. Aggression as a function of exposure and similarity to a nonaggressive model. Psychonomic Science, 1971, 23, 381-383.

WALTERS, R. H. & AMOROSO, D. M. Cognitive and emotional determinants of the occurence of imitative behavior. British Journal of social and clinical Psychology, 1967, 6, 174-185.

WALTERS, R. H., BOWEN, N. V., & PARKE, R. D. Influence of looking behavior of a social model on subsequent looking behavior of observers of the model. Perceptual and motor skills, 1964, 18, 469-483.

WALTERS, R. H., LEAT, M., & MEZEI, L. Inhibition and disinhibition of responses through empathetic learning. Canadian Journal of Psychology, 1963, 17, 235-243.

WALTERS, R. H. & LLEWELLYN THOMAS, L. E. Enhancement of punitiveness by visual and audiovisual displays. Canadian Journal of Psychology, 1963, 17, 244-255.

WALTERS, R. H., PARKE, R. D., & CANE, V. A. Timing of punishment and the observation of consequences to others as determinants of response inhibition. Journal of Experimental Child Psychology, 1965, 2, 10-30.

WALTERS, R. H. & WILLOWS, D. C. Imitative behavior of disturbed and nondisturbed children following exposure to aggressive and nonaggressive models. Child Development, 1968, 39, 79-89.

WAXLER, C. Z. & YARROW, M. R. Factors influencing imitative learning in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 9, 115-130.

WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D., & SECHREST, L. Unobtrusive measures: nonreactive research in the social sciences. Chicago, 1966.

WEBER, M. Programmatische Forderungen des DGB im Jahr der Arbeitnehmerin. Gewerkschaftliche Monatshefte, 1972, 11, 1-15.

WEBER, M. Frauen: Partner in Beruf, Familie und Gesellschaft. In frauen und arbeit, 1974, Heft 5/6, 6-17.

WHALEN, C. Effects of a model and instructions on group verbal behaviors. Journal of consulting and clinical Psychology, 1969, 33, 509-521.

WHEELER, L. Toward a theory of behavioral contagion. Psychol. Review, 1966, 73, 179-192.

WHEELER, L. & ARROWOOD, A. J. Restraints against imitation and their reduction. J. exp. soc. Psychol., 1966, 2, 288-300.

WHEELER, L. & CAGGIULA, A. R. The contagion of aggression. J. exp. soc. Psychol., 1966, 2, 1-10.

WHITE, G. M. Immediate and deferred effects of model observation and guided and unguided rehearsal on donating and stealing. J. Pers. soc. Psychol., 1972, 21, 139-148.

WICKER, A. W. Attitudes versus actions: the relationship of verbal and overt behavioral responses to attitude objects. Journal of social Issues, 1969, 25, 41-78.

WILLIS, R. H. Two dimensions of conformity-nonconformity. Sociometry, 1963, 26, 499-513.

WILSON, W. C. Imitation and the learning of incidental cues by preschool children. Child Development, 1958, 29, 393-397.

WISBAR, R. Entwicklung des politischen Bewußtseins bei Frauen. Demokratische Erziehung, 1975, 1, Heft 2, 14-21.

WOLF, T. M. & CHEYNE, J. A. Persistence of effects of live behavioral, televised behavioral, and live verbal models on resistance to deviation. Child Development, 1972, 43, 1429-1436.

WULF-MATHIES, M. Wird es Zeit, daß die Puppen tanzen? frauen, 1973, Heft 3, 8.

ZAHN, C. J. & YARROW, M. R. Conditions influencing imitative performance. Proceedings of the 76th Annual Convention of the American Psychological Association, 1968, 3, 339-340; zit. n. MÜNKEL 1972.

ZAHN, C. J. & YARROW, M. R. Factors influencing imitative learning in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology, 1970, 9, 115-130.

ZIEWER, C. Schneeglöckchen blüh'n im September. Berlin, 1974.

ZIGLER, E. & KANZER, P. The effects of two classes of verbal reinforcers on the performance of middle and lower-class children. J. Pers. soc. Psychol., 1962, 30, 157-165.

ZIMMERMANN, E. Das Experiment in den Sozialwissenschaften. Stuttgart, 1972.

6. ANHANG

Seite

Verwendete Fragebogen

Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen 267
Angaben zur Person und zur Arbeitssituation 279
Stellungnahmen zu verschiedenen Problemfällen 283
Fragen nach Problemen der letzten Wochen 291

Texte der Versuchsbedingungen

Text der Modell-Filmszenen (EX I) 304
Text der Modell-Fallschilderungen (EX II) 317
Text des Referats (K) 327

Statistische Berechnungen

Überprüfung der Annahme 1 339
Überprüfung der Annahme 2 340

Frageliste zu Problemen arbeitender Frauen

Füllt bitte zuerst Euren Namen und Eure Anschrift aus!

NAME:_____ ANSCHRIFT:_____

_____

1. Was wir mit dieser Frageliste wollen

In vielen Bereichen unserer Gesellschaft gibt es noch immer Benachteiligungen. Viele solcher Benachteiligungen treffen besonders arbeitende Frauen, von anderen sind Männer ebenso betroffen. In dieser Frageliste sind einige Probleme, die Frauen im Betrieb oder im privaten Bereich immer wieder begegnen, aufgeführt.

Wir möchten von Euch gerne wissen, ob Ihr solche Schwierigkeiten bei Euch selbst oder bei anderen Frauen und Bekannten auch schon erfahren habt.

Wir würden gern herausfinden, wie wichtig die verschiedenen Probleme für Euch sind. Außerdem interessiert uns, wo Ihr die Gründe dafür seht, ob Ihr meint, daß man daran etwas ändern kann und soll, und welche Möglichkeiten zur Veränderung Ihr Euch vorstellen könnt.

2. Wie man die Frageliste Ausfüllt

Für jedes Problem gibt es ein eigenes Blatt, auf dem oben eine Aussage steht. In einem der beiden darunterstehenden Antwortkreise könnt Ihr entweder Eure Zustimmung oder Eure Ablehnung ankreuzen.

Wenn neben einem von Euch angekreuzten Antwortkreis "(Bitte umblättern)" steht, geht bitte sofort zum nächsten Problem auf der folgenden Seite weiter, ohne Euch um weitere Ergänzungsfragen zu kümmern.

Sonst folgt bitte immer den Pfeilen, die von Euren Antworten abgehen und auf weitere Ergänzungsfragen weisen.

Manchmal werden bei diesen weiteren Fragen Begründungen vorgeschlagen, von denen Ihr eine oder mehrere, die Ihr zutreffend findet, ankreuzen könnt. Außerdem könnt Ihr auch selbst hier eigene Gründe in die leere Zeile schreiben.

Folgt bitte den Pfeilen so lange, bis Ihr zu einem Hinweis "(Bitte umblättern)" kommt.

3. Was wir noch gern wüßten

Ganz am Ende sind noch mehrere Fragen zur Frageliste selbst gestellt. Wir möchten damit herausbekommen, ob wir etwas Wichtiges ausgelassen haben oder ob Ihr mit der Art der Fragen nicht einverstanden seid. Wir werden dann die Liste entsprechend verändern, ehe wir sie anderen Frauen vorlegen.

4. Ein letzter Hinweis

Es geht hier allein um Eure persönliche Meinung. Laßt Euch deshalb bitte nicht bei der Beantwortung der Frageliste beeinflussen. Ihr könnt gar nichts falsch machen, wenn Ihr nur immer so antwortet, wie Ihr selbst es richtig findet. Und laßt bitte keine Frage aus!

1. Akkordarbeit

Den Frauen werden häufiger als Männern die unangenehmen Arbeitsplätze wie Akkord- und Fließbandarbeiten zugewiesen.

○ ja, stimmt

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

○ weil die Männer sich nicht von Frauen von ihren besseren Arbeitsplätzen verdrängen lassen wollen

○ weil Frauen sich das eher gefallen lassen und sich nicht genug für bessere Arbeitsplätze einsetzen

○ weil die Unternehmer für Männer auf solchen Arbeitsplätzen mehr bezahlen müßten

○ weil Frauen sich für solche monotonen (gleichförmigen) Arbeiten besser eignen

○ weil _____

Findest Du es richtig, daß Frauen häufiger als Männern die unangenehmen Arbeitsplätze zugewiesen werden?

○ nein

○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil die meisten Frauen doch nicht mitmachen

○ weil die Männer das nicht unterstützen

○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt

○ weil _____

_____

(Bitte umblättern) →

○ ja

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein

○ ja

Welche?

_____

_____

_____

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein

○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich dabei Nachteile befürchte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____

2. Aufstiegschancen

Frauen werden viel seltener als Männer als Vorgesetzte oder in gehobenen Stellungen beschäftigt.

○ ja, stimmt

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) ——

Warum ist das wohl so?

- ○ weil man Frauen von vornherein weniger zutraut und von ihnen viel mehr verlangt als von Männern, ehe man sie zu Vorgesetzten macht
- ○ weil die Männer Interesse daran haben, keine zusätzliche weibliche Konkurrenz aufkommen zu lassen
- ○ weil Frauen für verantwortungsvolle Arbeit weniger gut geeignet sind
- ○ weil die Frauen selbst lieber Männer als Vorgesetzte haben
- ○ weil _____

Findest Du es richtig, daß Frauen viel seltener als Männer in gehobenen Stellungen beschäftigt werden?

○ nein

○ ja (Bitte umblättern)

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein

Warum nicht?

- ○ weil das schon immer so war
- ○ weil die meisten Frauen doch nicht mitmachen
- ○ weil die Männer das nicht unterstützen
- ○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt
- ○ weil _____

(Bitte umblättern) ⟶

○ ja

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein

○ ja

Welche?

_____

_____

_____

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein

○ ja (Bitte umblättern)

Warum nicht?

- ○ weil es mich nicht betrifft
- ○ weil ich keine Zeit habe
- ○ weil ich dabei Nachteile befürchte
- ○ weil ich keine Unterstützung hätte
- ○ weil _____

(Bitte umblättern) ⟶

3. Unterbringung von Kindern

Im allgemeinen gibt es für berufstätige Frauen zu wenig Möglichkeiten, ihre Kinder während der Arbeitszeit gut unterzubringen.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

○ weil die Frauen nicht genug ihre Rechte fordern, z.B. die Einrichtung von mehr Betriebskindergärten

○ weil es besser ist, wenn Frauen ihre Kinder selbst versorgen

○ weil die Männer nicht einsehen, daß dieses Problem sie genauso angeht wie die Frauen

○ weil Staat und Unternehmer nicht bereit sind, mehr Geld für Kindergärten und Ganztagsschulen auszugeben

○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß es zu wenig Möglichkeiten gibt, die Kinder während der Arbeitszeit gut unterzubringen?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil selbst die Frauen im Grunde nichts ändern wollen

○ weil die Männer nicht mitmachen würden

○ weil dafür kein Geld bereitgestellt würde

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓ ○ ja ↓ **Welche?**

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen gemeinsam für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich nicht den Mut dazu hätte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

4. Arbeitsplatzsicherheit

In Krisenzeiten wird deutlich, daß die Arbeitsplätze von Frauen unsicherer sind als die von Männern.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

○ weil nie alle Arbeitskräfte beschäftigt werden können

○ weil die Unternehmer die Frauen leichter abschieben können

○ weil Frauen ihre Arbeit selbst nicht so wichtig finden

○ weil Männer in Krisenzeiten die weibliche Konkurrenz besonders fürchten

○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß in Krisenzeiten Frauen eher als Männer entlassen werden?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil die meisten Frauen doch nicht mitmachen

○ weil die Männer das nicht unterstützen

○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich dabei Nachteile befürchte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

5. Lohngleichheit

Es gibt immer noch Arbeiten, die als 'typische Frauenarbeiten' eingestuft und deshalb schlechter bezahlt werden; der Grundsatz 'gleicher Lohn für gleichwertige Arbeit' ist noch nicht voll verwirklicht.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

○ weil die Frauen es selbst nicht so schlimm finden und mit höheren Akkordleistungen den Unterschied wettmachen können

○ weil die Unternehmer behaupten, daß Frauenarbeiten leichter seien und deshalb auch geringer bezahlt werden müßten

○ weil die Männer es richtig finden, mehr zu verdienen, da sie sich als Haupternährer der Familie betrachten

○ weil Frauen von Natur aus weniger leisten können als Männer

○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß Frauenarbeiten immer noch schlechter eingestuft werden?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil die meisten Frauen doch nicht mitmachen

○ weil die Männer das nicht unterstützen

○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich dabei Nachteile befürchte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

6. Spielplätze

Kinder aus Familien, die sich keinen eigenen Garten leisten können, müssen oft auf der Straße spielen, weil es zu wenig Spielplätze gibt.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

- ○ weil Tiefgaragen und Bürohochhäuser mehr Geld einbringen als Spielplätze
- ○ weil die Eltern sich nicht genug darum kümmern, wo ihre Kinder spielen können
- ○ weil es wichtigere Dinge gibt als Spielplätze
- ○ weil die meisten kinderlosen Leute Parkplätze für ihre Autos wichtiger finden als Kinderspielplätze
- ○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß Kinder auf der Straße spielen müssen weil es zu wenig Spielplätze gibt?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

- ○ weil das schon immer so war
- ○ weil selbst die Eltern im Grunde nichts ändern wollen
- ○ weil die Kinderlosen nicht mitmachen würden
- ○ weil dafür kein Geld bereitgestellt würde
- ○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

- ○ weil es mich nicht betrifft
- ○ weil ich keine Zeit habe
- ○ weil ich nicht den Mut hätte
- ○ weil ich keine Unterstützung hätte
- ○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

7. Ältere Arbeiterinnen

Ältere Arbeiterinnen verdienen oft weniger, weil sie den Akkord nicht mehr halten können und schlechtere Arbeitsplätze bekommen.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern)→

Warum ist das wohl so?

○ weil jüngere Männer und Frauen nicht daran denken, daß es ihnen im Alter genauso gehen könnte

○ weil ältere Menschen sowieso nicht mehr so viel zum Leben brauchen

○ weil die älteren Arbeiterinnen sich das gefallen lassen aus Angst, sie würden sonst entlassen

○ weil die Unternehmer kein Interesse mehr an ihnen haben, wenn ihre Arbeitskraft nachgelassen hat

○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß ältere Arbeiterinnen oft weniger verdienen?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern)→

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil die älteren Frauen doch nicht mitmachen

○ weil die Jüngeren das nicht unterstützen

○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern)→

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern)→

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich dabei Nachteile befürchte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern)→

8. Berufliche Ausbildung

Frauen werden häufiger als Männer nicht voll ausgebildet, sondern bei angelernten Arbeiten beschäftigt.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

- ○ weil Frauen von Natur aus unbegabter sind
- ○ weil Männer die Konkurrenz gut ausgebildeter Frauen fürchten
- ○ weil man Frauen als billige Arbeitskräfte braucht und deshalb an ihrer Ausbildung kein Interesse hat
- ○ weil Frauen glauben, daß sich eine gute Ausbildung für sie nicht lohnt
- ○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß Frauen häufiger als Männer nur bei angelernten Arbeiten beschäftigt werden?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

- ○ weil das schon immer so war
- ○ weil die meisten Frauen doch nicht mitmachen
- ○ weil die Männer das nicht unterstützen
- ○ weil die Unternehmer daran interessiert sind, daß es so bleibt
- ○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓ ○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

- ○ weil es mich nicht betrifft
- ○ weil ich keine Zeit habe
- ○ weil ich dabei Nachteile befürchte
- ○ weil ich keine Unterstützung hätte
- ○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

9. Mietprobleme

Gerade Familien, die kein besonders hohes Einkommen haben, werden häufig von Mieterhöhungen sehr hart getroffen, auch wenn sie keine Luxuswohnungen haben.

○ ja, stimmt ↓

○ nein, stimmt nicht (Bitte umblättern) →

Warum ist das wohl so?

○ weil viele ihr eigenes Häuschen haben und sich nicht für Mietprobleme interessieren

○ weil die Hausbesitzer möglichst viel Geld aus den Wohnungen herausholen wollen

○ weil arme Leute eben schlechter dran sind

○ weil die Mieter sich nicht gegen Mieterhöhungen wehren

○ weil _____ ↓

Findest Du es richtig, daß gerade ärmere Familien von Mieterhöhungen häufig hart getroffen werden?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Glaubst Du, daß man daran etwas ändern kann?

○ nein ↓

Warum nicht?

○ weil das schon immer so war

○ weil die meisten Mieter doch nicht mitmachen

○ weil Leute mit eigenem Haus das nicht unterstützen

○ weil die Hausbesitzer daran interessiert sind, daß es so bleibt

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

○ ja ↓

Kannst Du Dir Möglichkeiten für Veränderungen vorstellen?

○ nein ↓

○ ja ↓

Welche?

_____

_____

_____ ↓

Würdest Du Dich aktiv mit anderen zusammen für Veränderungen einsetzen?

○ nein ↓

○ ja (Bitte umblättern) →

Warum nicht?

○ weil es mich nicht betrifft

○ weil ich keine Zeit habe

○ weil ich nicht den Mut dazu hätte

○ weil ich keine Unterstützung hätte

○ weil _____ ↓

(Bitte umblättern) →

Fragen zur Frageliste

1. Gibt es Probleme, die in dieser Frageliste nicht genannt wurden, die Dir aber wichtig erscheinen?

   ○ ja ○ nein

   Wenn ja, welche?_____

   _____

2. Sind Fragen dabei, die Du überflüssig fandest?

   ○ ja ○ nein

   Wenn ja, welche?_____

   _____

3. Sind Fragen dabei, die Du nicht verstanden hast?

   ○ ja ○ nein

   Wenn ja, welche?_____

   _____

4. Fandest Du es langweilig, die Fragen zu beantworten?

   ○ ja ○ nein

   Wenn ja, warum?_____

   _____

5. Fandest Du es schwierig, die Fragen zu beantworten?

   ○ ja ○ nein

   Wenn ja, warum?_____

   _____

6. Welche Probleme findest Du am wichtigsten und dringendsten?
   (Nummern oder Stichworte angeben)

   _____

   _____

Angaben zur Person und zur Arbeitssituation

Füllt bitte zuerst Euren Namen und Eure Anschrift aus!

NAME: _____ ANSCHRIFT: _____

_____

A n w e i s u n g

Auf den folgenden Seiten findet Ihr einige Fragen, die teilweise direkt Eure Person, teilweise die Arbeitsbedingungen in Eurem Betrieb betreffen.

Diese Angaben werden von uns vertraulich behandelt und nur zur Auswertung der Untersuchung verwendet.

Zum Ausfüllen selbst ist wenig zu sagen. Ihr müßt nur bei jeder Frage entweder auf den gestrichelten Linien (-----) Eure Antwort eintragen oder - wenn mehrere Antworten zur Auswahl gegeben sind - die für Euch zutreffende Antwort ankreuzen. Dabei könnt Ihr gar nichts falsch machen. Denkt nur bitte daran, daß Ihr

- alle Angaben so genau wie möglich macht,
- keine Beantwortung auslaßt!

A n g a b e n z u r P e r s o n

1. Alter: _____ (Jahre)
2. Staatsangehörigkeit: _____
3. Kinderzahl: _____ und Alter der Kinder: _____ (Jahre)
4. Familienstand: ○ ledig ○ verheiratet ○ verwitwet ○ geschieden
5. Welche Berufsausbildung hast Du?

○ betriebliche Einarbeitungszeit — welche? _____ wie lange? _____ (Wochen)

○ betriebliche Berufsausbildung (z.B. Lehre) — welche? _____ wie lange? _____ (Jahre)

○ schulische Berufsausbildung (z.B. Fachschule) — welche? _____ wie lange? _____ (Jahre)

○ sonstige Berufsausbildung — welche? _____ wie lange? _____ (Jahre)

6. Welchen Schulabschluß hast Du?

◯ keinen Schulabschluß
◯ Sonderschulabschluß
◯ Volksschulabschluß
◯ Realschulabschluß
◯ Fachschulabschluß
◯ sonstigen Abschluß welchen? _____

7. Arbeitest Du im erlernten Beruf? ◯ ja ◯ nein
wenn nein, warum nicht? _____

_____

8. Welchen Beruf übst Du zur Zeit aus?
(Bitte gib die Bezeichnung möglichst genau an!)

_____

9. Bist Du Mitglied in einer Gewerkschaft? ◯ ja ◯ nein
wenn ja, in welcher? _____
wenn nein, warum nicht? _____

_____

10. Bist Du Mitglied in einer Partei? ◯ ja ◯ nein
wenn ja, in welcher? _____

11. Hast Du besondere Funktionen im Betrieb oder in der Gewerkschaft (z.B. Betriebsratsmitglied, Vertrauensperson)? ◯ ja ◯ nein
wenn ja, welche? _____

Angaben zur Arbeitssituation

12. Wieviele Arbeitnehmer sind in dem Betrieb, in dem Du arbeitest, beschäftigt? (etwa) _____

13. Wieviel Prozent der Beschäftigten sind gewerkschaftlich organisiert? (etwa) _____ %

14. Wieviel Prozent der Beschäftigten sind Frauen? (etwa) _____ %

15. Habt Ihr einen einflußreichen Betriebsrat? ◯ ja ◯ nein

16. Wie lange bist Du schon berufstätig? (mit Ausbildungszeit; evtl. Unterbrechungen nicht mitrechnen) _____ (Jahre)

17. Wie lange arbeitest Du im jetzigen Betrieb? _____ (Jahre)

18. In wieviel verschiedenen Betrieben hast Du vorher gearbeitet? _____

19. Wie lange hast Du noch vor zu arbeiten? _____(Jahre)

20. Würdest Du gern den Betrieb wechseln? ◯ja ◯nein
wenn ja, warum? _____

_____

21. Könntest Du leicht eine andere Arbeitsstelle in Deiner Umgebung finden? ◯ja ◯nein
wenn nein, warum nicht? _____

_____

---

22. Wieviel Stunden in der Woche arbeitest Du? _____(Wochenstd)

23. Wie ist Deine Arbeitszeit eingeteilt?
◯nur Frühschicht
◯nur Spätschicht
◯Wechselschicht
◯keine Schicht (Tagschicht)

24. Wie wirst Du bezahlt?
◯in Zeitlohn ◯im Einzelakkord
◯in Prämienlohn ◯im Gruppenakkord
◯festes Gehalt ◯noch anders

25. Wie hoch ist Dein durchschnittliches Bruttoeinkommen im Monat?
◯unter 800 DM ◯1200-1400 DM
◯800-1000 DM ◯1400-1600 DM
◯1000-1200 DM ◯über 1600 DM

---

26. Wird die Arbeit, die Du machst, auch von Männern verrichtet?
◯ja, überwiegend
◯ja, gleich häufig
◯nur sehr selten
◯nein, gar nicht

27. Ist Dein Vorgesetzter (Vorarbeiter) ein Mann oder eine Frau
◯ein Mann
◯eine Frau

28. Wie kommst Du mit Deinem (Deiner) Vorgesetzten zurecht?
◯gut
◯mittelmäßig
◯schlecht

29. Wie ist Dein Kontakt zu Kolleginnen und Kollegen?
◯gut
◯mittelmäßig
◯schlecht
◯kein Kontakt

30. Warum bist Du berufstätig?
◯wegen des Geldes
◯es macht mir Spaß
(sonstige Gründe:) _____

31. Gibt es etwas an Deinem Arbeitsplatz, das Dich sehr stört und das Du ändern möchtest? ◯ja ◯nein
wenn ja, was ist es? _____

_____

32. Gibt es im Augenblick bei Euch im Betrieb besondere Probleme? ◯ja ◯nein

wenn ja,

a) was sind das für Probleme?_____

_____

b) bist Du von diesen Problemen selbst direkt betroffen? ◯ja ◯nein

c) wird etwas zur Lösung der Probleme unternommen? ◯ja ◯nein
wenn ja, was?_____

d) ist es möglich, daß Du persönlich bei der Lösung der Probleme mitmachst? ◯ja ◯nein
wenn nein, warum nicht?_____

e) glaubst Du, daß die Lösungsversuche zumindest teilweise Erfolg haben werden? ◯ja ◯nein
wenn nein, warum nicht?_____

33. Gab es früher Schwierigkeiten im Betrieb? ◯ja ◯nein

wenn ja,

a) was waren das für Schwierigkeiten?_____

_____

b) warst Du selbst von diesen Schwierigkeiten betroffen? ◯ja ◯nein

c) was wurden für Lösungsversuche gemacht?
◯ über den Betriebsrat
◯ jeder für sich
◯ mit Kolleginnen

d) konntest Du selbst bei der Lösung helfen? ◯ja ◯nein
wenn nein, warum nicht?_____

wenn ja, wie?_____

e) waren die Lösungsversuche erfolgreich? ◯ja ◯nein ◯teilweise

Stellungnahmen zu verschiedenen Problemen

Füllt bitte zuerst Euren Namen und Eure Anschrift aus!

NAME: _____ ANSCHRIFT: _____

_____

A n w e i s u n g

Ihr habt vor einigen Tagen schon einmal eine Reihe von Fragen beantwortet. Da wir Euch nicht zuviel auf einmal zumuten wollten, haben wir noch einige Fragen für heute aufgehoben.

Auf den folgenden Seiten werden Euch einige Probleme geschildert, die häufiger vorkommen. Stellt Euch bitte immer vor, daß Ihr selbst direkt von diesen Problemen betroffen seid. Uns geht es nämlich darum, von Euch zu erfahren, was Ihr in solchen Fällen tun würdet.

Wir haben für Eure Antwort jeweils einige Zeilen offengelassen. Es kommt aber nicht darauf an, daß Ihr ganze "Aufsätze" als Antwort verfaßt: zu jedem Problem genügen einige Stichworte!

Wenn Ihr mit einem Problem gar nichts anzufangen wißt, so daß Euch beim besten Willen nicht einfällt, was Ihr in einer solchen Lage tun würdet, so schreibt bitte "dazu fällt mir nichts ein" in die freien Zeilen. Es wäre aber schön, wenn das nicht zu oft vorkäme.

Habt bitte keine Bedenken, daß eine Antwort "nicht gut genug" sein könnte. Da es allein um Eure persönliche Meinung geht, kann es gar keine falschen Antworten geben. Überlegt Euch bitte auch nicht, ob Eure Antwort "einen guten Eindruck machen" oder uns besonders gefallen könnte, sondern sagt offen, was Ihr selbst tun würdet. Überlegt bitte nicht lange, und laßt keine Antwort aus!

1. Stell Dir vor, daß Du Legerin in einer Strumpffabrik bist. Plötzlich erfährst Du, daß ein Teil der Arbeitsplätze ins Ausland verlegt werden soll. Ein Teil der Arbeiterinnen soll entlassen werden; es ist noch nicht sicher, ob Du selbst auch dabei sein wirst.

   Was würdest Du in dieser Lage tun?

   _____

   _____

   _____

   _____

   _____

2. Stell Dir vor, daß Du in einem Bekleidungsbetrieb beschäftigt bist. Eines Morgens siehst Du in der Zeitung, daß dieses Unternehmen neue Lehrlinge und Anlernlinge einstellen will. Die Lehrstellen sind dabei nur für Jungen ausgeschrieben, die Anlernstellen auch für Mädchen. Deine eigene Tochter hat vor, in einem Jahr eine Lehre zu machen, und auch von Bekannten mit Töchtern weißt Du, daß diese Lehrstellen und keine Anlernstellen suchen.

Was würdest Du in dieser Lage tun?

---

3. Stell Dir vor, daß Du mitten in einer Großstadt in einem Mietshaus ohne Garten wohnst. Der nächste Spielplatz ist so weit entfernt, daß Deine Kinder nicht allein dort hinkommen können. Sie müssen also mit den Nachbarkindern zusammen auf der Straße spielen. Dabei sind schon mehrere Unfälle vorgekommen. Ein Antrag, die Straße zur Spielstraße zu erklären, ist immer wieder verschleppt worden, obwohl das verkehrsmäßig möglich ist.

Was würdest Du in dieser Lage tun?

Zusatz- A n w e i s u n g für die nun folgenden Fragen

Bei den auf den nächsten Seiten folgenden Fragen haben wir Euch die Beantwortung etwas leichter gemacht. Es werden wieder Probleme geschildert, aber zusätzlich wird Euch beschrieben, wie vier andere Frauen (Familien) auf diese Schwierigkeiten reagieren.

Eure Aufgabe soll es nun sein, für jede Frau einzeln zu entscheiden, ob Ihr deren Verhalten richtig oder falsch findet und ob Ihr selbst Euch ähnlich oder anders verhalten würdet. Dazu braucht Ihr nur (bei jeder der Frauen!) einen Antwortkreis anzukreuzen.

Zusätzlich könnt Ihr unten auf die gestrichelte Linie wieder schreiben, was Ihr selbst genau machen würdet. Das braucht Ihr aber nur dann zu tun, wenn Ihr Euch völlig anders verhalten würdet als die vier von uns beschriebenen Frauen (Familien).

Wir bitten Euch noch einmal darum, Eure persönliche Meinung zu sagen und keine Antwort auszulassen! Vielen Dank!

4. Stell Dir vor, daß Du in einer Bekleidungsfabrik im Akkord komplizierte Näharbeiten verrichtest. Immer wieder kommt es dort vor, daß ältere Arbeiterinnen das Tempo nicht mehr aushalten und auf schlechtere Arbeitsplätze versetzt werden. Der geringere Verdienst wirkt sich dann auch noch auf die Renten aus. Demnächst sollen wieder einige der älteren Näherinnen durch junge ersetzt werden. Es ist noch nicht raus, wen es diesmal treffen wird; dem Alter nach könntest Du selbst auch dabei sein. Die anderen betroffenen Frauen reagieren auf diese Aussicht sehr unterschiedlich.

<u>Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Kolleginnen?</u>

Frau A. arbeitet mit den Kolleginnen gemeinsam einen Plan zur Verhinderung der Versetzung auf schlechtere Arbeitsplätze aus, der dann dem Betriebsrat vorgetragen wird.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau B. findet sich damit ab, daß sie wahrscheinlich auch auf einen schlechteren Arbeitsplatz kommt und dann eben weniger verdient.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau C. hält sich aus der Angelegenheit raus, weil sie noch jung ist und ohnehin nur noch zwei oder drei Jahre arbeiten will.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau D. tut selbst nichts, sondern vertraut darauf, daß der Betriebsrat sich schon für die Interessen der älteren Näherinnen einsetzen wird.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Kolleginnen, nämlich:

---

5. Stell Dir vor, daß Du Prüferin in einer Strumpffabrik bist, in einer Abteilung, in der nur Frauen arbeiten. Durch das Ausscheiden des Abteilungsleiters wird dessen Stelle frei. Obwohl unter Deinen Kolleginnen einige Frauen sind, die sich recht gut für die Besetzung der Stelle eignen, soll die freie Abteilungsleiterstelle wieder mit einem Mann besetzt werden. Die anderen betroffenen Frauen reagieren auf diese Situation sehr unterschiedlich.

<u>Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Kolleginnen?</u>

Frau A. läßt ihre Beziehungen spielen und versucht auf eigene Faust, die freie Abteilungsleiterstelle selbst zu bekommen.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau B. berät mit den Kolleginnen, wer von ihnen von allen als Abteilungsleiterin vorgeschlagen und unterstützt werden soll.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau C. meint, daß der Betriebsrat endlich dafür sorgen soll, daß alle freien Stellen bekanntgegeben werden und Frauen auch mal eine Aufstiegschance bekommen.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau D. tut gar nichts, weil nach ihrer Erfahrung Frauen doch immer den Kürzeren ziehen, wenn es um Abteilungsleiterplätze geht.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Kolleginnen, nämlich:

---

6. Stell Dir vor, daß Du mit Deiner Familie in einem größeren Mietshaus wohnst. Eines Morgens erhältst Du einen Brief vom Vermieter, der ankündigt, daß vom nächsten Monat an die Miete um zehn Prozent erhöht werden soll. Die Miete war schon bisher nicht sehr niedrig, und Du befürchtest, daß Dir nach der Mieterhöhung kaum noch Geld zur freien Verfügung bleibt. Die anderen Familien, die in dem Haus wohnen, reagieren auf die Mitteilung des Vermieters sehr unterschiedlich.

Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Familien?

Familie A. meint, es müsse durch ein Gesetz verboten werden, die Mieten immerzu zu erhöhen; sonst könne man nichts machen.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Familie B. hält sich aus der Angelegenheit heraus, weil sie ohnehin in zwei Monaten in ein eigenes Haus umziehen will.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Familie C. bezahlt erst einmal die höhere Miete und wartet ab, weil nach ihrer Erfahrung die Mieter bei Auseinandersetzungen doch immer den Kürzeren ziehen.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Familie D. tut sich mit anderen Mietern zusammen, um eine gemeinsame Aktion gegen die Mieterhöhung zu organisieren.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Familien, nämlich:

---

7. Stell Dir vor, daß Du als Näherin in einem Bekleidungsbetrieb arbeitest. Eines Tages wird bekannt, daß mit Wirkung vom kommenden Monat die Leistungen für die Akkord-Näherinnen erhöht werden sollen. Für Dich bedeutet das, daß Du dann noch mehr leisten mußt, um auf Deinen bisherigen Verdienst zu kommen. Die anderen betroffenen Frauen reagieren auf diese Nachricht sehr unterschiedlich.

Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Kolleginnen?

Frau A. nimmt die Leistungserhöhung hin, weil sich nach ihrer Erfahrung Frauen doch nicht gegen so etwas wehren können.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau B. verläßt sich darauf, daß der Betriebsrat die Erhöhung der Leistungen verhindern wird.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau C. fordert ihre Kolleginnen auf, dem Betriebsrat gemeinsam ganz klar zu machen, daß die Leistungserhöhung auf keinen Fall durchkommen darf.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau D. unternimmt gar nichts, weil sie glaubt, daß sie selbst mit ein bißchen Anstrengung auch bei den neuen Leistungen ganz gut verdienen kann.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Kolleginnen, nämlich:

---

8. Stell Dir vor, daß Du in einer Strumpffabrik die Strümpfe prüfst. In einem Gespräch mit einem Kollegen erfährst Du, daß Männer, die eine ähnliche Arbeit verrichten, nicht nur in eine höhere Leistungsgruppe eingestuft sind, sondern auch noch Zuschläge erhalten. Du erzählst das Deinen Kolleginnen, und es wird allen klar, daß Ihr so wenig verdient, nur weil Ihr Frauen seid. Deine Kolleginnen reagieren auf diese Erfahrung sehr unterschiedlich.

<u>Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Kolleginnen?</u>

Frau A. kümmert sich nicht um diese Sache, weil sie selbst als Springerin ebensogut verdient wie die männlichen Kollegen.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau B. ärgert sich, tut aber nichts, weil nach ihrer Erfahrung Frauen so etwas doch nicht ändern können.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau C. berät mit ihren Kolleginnen, wie man gemeinsam und mit dem Betriebsrat versuchen könnte, auch für Frauen einen Sonderzuschlag herauszuholen.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau D. vertraut darauf, daß die Tarifkommissionen allmählich die völlige Lohngleichheit für Männer- und Frauenarbeit erreichen werden.

- ◯ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ◯ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ◯ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Kolleginnen, nämlich:

---

9. Stell Dir vor, daß Du ganztags arbeiten gehst. Du würdest Dein Kind gern in einen Kindergarten in der Nähe bringen, aber dort gibt es eine lange Wartezeit. Es ist schon seit langem geplant, den Kindergarten auszubauen, weil es in dem Stadtviertel, in dem Du wohnst, viele berufstätige Mütter gibt. Der Plan scheitert aber daran, daß die Stadt die für den Ausbau des Kindergartens vorgesehenen Gelder lieber für andere Zwecke ausgeben will. Die anderen betroffenen Frauen reagieren auf diese Nachricht sehr unterschiedlich.

Was hältst Du von den Reaktionen dieser vier Frauen?

Frau A. verläßt sich darauf, daß die zuständigen Behörden den Ausbau des Kindergartens schließlich doch genehmigen werden.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau B. setzt sich mit anderen Müttern zusammen und berät, was man unternehmen kann, um die Stadt zum sofortigen Ausbau des Kindergartens zu zwingen.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau C. bemüht sich nur darum, über einen Dringlichkeitsantrag für ihr eigenes Kind einen Kindergartenplatz zu bekommen.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Frau D. findet sich damit ab, daß sie vorerst keinen Kindergartenplatz bekommen wird, weil man nach ihrer Erfahrung doch nichts dagegen machen kann.

- ○ das finde ich richtig, und ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich richtig, aber ich würde mich anders verhalten
- ○ das finde ich falsch, aber ich würde es auch so machen
- ○ das finde ich falsch, und ich würde mich anders verhalten

Ich würde mich noch ganz anders verhalten als diese vier Frauen, nämlich:

Psychologisches Institut
Universität Münster

44 M ü n s t e r
Steinfurterstr. 104
Tel.: 0251-490/4121

Münster, den 2. 10. 1974

Liebe Kollegin!

Ihr erinnert Euch sicher noch an die vielen Fragebogen, die wir Euch in Beverungen vorgelegt haben. Wir danken Euch noch einmal sehr herzlich dafür, daß Ihr Euch mit dem Ausfüllen so große Mühe gegeben habt und Euch auch an den Gruppendiskussionen so lebhaft beteiligt habt. Ihr habt uns dadurch bei unserer Arbeit sehr geholfen.

Hoffentlich seid Ihr nicht erschreckt, daß nun schon wieder so ein Fragebogen kommt. Wir hatten ihn Euch ja schon angekündigt und versprochen, es Euch damit so einfach wie möglich zu machen. Das haben wir versucht: Das Ausfüllen dauert sicher nicht viel mehr als eine halbe Stunde; einen frankierten Rückantwortumschlag haben wir dazugelegt; Ihr müßt den ausgefüllten Fragebogen also nur noch in den Briefkasten stecken.

Wie wichtig es für uns ist, daß Ihr uns den Fragebogen vollständig ausgefüllt zurückschickt, haben wir Euch ja schon in Beverungen erklärt. Als Dank für Eure Mitarbeit können wir Euch leider nicht viel anbieten. Aber jeder, der mitgemacht hat, bekommt einen kurzen Bericht über das Ergebnis der Untersuchung, sobald sie abgeschlossen ist. Das wird wahrscheinlich Anfang des nächsten Jahres sein.

A n w e i s u n g zum Fragebogen

Wir möchten gern wissen, ob Ihr in den letzten Wochen, also seit der Schulung in Beverungen, mit einigen Problemen irgendwie zu tun hattet, die sich innerhalb oder außerhalb des Betriebes ergeben können.

Wir stellen Euch zu jedem Problem eine Frage. Wenn Ihr dieses Problem in den letzten Wochen gar nicht hattet (also gleich mit "nein" antwortet), könnt Ihr sofort umblättern und beim nächsten Problem weitermachen. Wenn Ihr mit "ja" antwortet, gibt es noch einige Zusatzfragen. Es wird immer durch Pfeile gezeigt, wie es weitergeht.

Da wir natürlich nicht alle möglichen Probleme aufgeführt haben, stellen wir Euch anschließend eine offene Frage: wir möchten nämlich gern wissen, ob Ihr in den letzten Wochen außerdem noch ein Problem (oder sogar mehrere) hattet, an das wir nicht gedacht haben.

Und zum Schluß sollt Ihr noch sagen, was Ihr von dieser Befragung selbst haltet. Uns ist Eure Kritik sehr wichtig; wir werden daraufhin evtl. wieder die Fragen verändern. Schreibt also auch dazu bitte ohne Zögern Eure Meinung!

Noch ein letzter Hinweis:

Es ist - wie auch bei den anderen Fragebogen - wieder sehr wichtig, daß Ihr offen Eure Meinung sagt und daß Ihr die Fragen allein beantwortet! Und laßt bitte keine Frage aus!

Es wäre sehr schön, wenn Ihr den Fragebogen innerhalb der nächsten zwei Wochen zurückschicken könntet.
Wir danken Euch sehr, daß Ihr mitgemacht habt!

Herzliche Grüße

Fragen nach Problemen der letzten Wochen (seit Beverungen)

NAME: _____

ANSCHRIFT: _____

---

1. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb besondere Probleme mit den älteren Arbeitnehmern?

◯ ja ◯ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

_____

_____

_____

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

◯ ja ◯ nein

Fandest bzw. findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

◯ ja, dringend ◯ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

◯ ja ◯ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

◯ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
◯ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
◯ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
◯ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
◯ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
◯ Ich habe _____
_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

◯ ja ◯ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

◯ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
◯ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
◯ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
◯ Sonstiges: _____
_____

(Bitte umblättern) ⟶

2. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb Probleme mit zu geringer Bezahlung für bestimmte Arbeiten, z.B. für typische Frauenarbeiten?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest bzw. findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe _____

_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: _____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

3. Gab oder gibt es in der letzten Zeit in Eurer Nachbarschaft besondere Probleme mit den Mieten, z.B. Mieterhöhungen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit anderen Mietern darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit dem Mieterbund darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an die Presse gewendet
○ Ich habe _____

_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Mieterbund hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit dem Vermieter stattgefunden
○ Sonstiges: _____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

4. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb irgendwelche Probleme mit der Akkordarbeit?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe ---

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: ---

(Bitte umblättern) ⟶

5. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb besondere Probleme bei der Ausbildung von weiblichen Lehrlingen oder Anlernlingen, z.B. eine Benachteiligung gegenüber männlichen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe _____
_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: _____
_____

(Bitte umblättern) ⟶

6. Gab oder gibt es in der letzten Zeit in Eurer Nachbarschaft oder bei Euch im Betrieb besondere Probleme mit der Unterbringung von Kindern während der Arbeitszeit?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe ---

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: ---

(Bitte umblättern) ⟶

7. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb Probleme mit der Gefährdung von Arbeitsplätzen, z.B. drohende Entlassungen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe _____

_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: _____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

8. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch im Betrieb besondere Probleme mit den Aufstiegsmöglichkeiten der weiblichen Arbeitnehmer, z.B. Besetzung von Vorgesetztenstellen mit Männern?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von den Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit Kolleginnen (Kollegen) darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Gewerkschaft darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an den Betriebsrat gewendet
○ Ich habe _____

_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Der Betriebsrat hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Firmenleitung stattgefunden
○ Sonstiges: _____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

9. Gab oder gibt es in der letzten Zeit bei Euch in der Nachbarschaft Probleme mit den Spielmöglichkeiten von Kindern, z.B. zu wenig Spielplätze?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Was waren oder sind das für Schwierigkeiten?

Warst oder bist Du persönlich von diesen Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

Fandest oder findest Du es dringend, daß das Problem gelöst wird?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit dem Problem beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Ich habe mit anderen Eltern darüber gesprochen
○ Ich habe die Absicht gehabt, etwas zu unternehmen
○ Ich habe mit der Stadtverwaltung darüber gesprochen
○ Ich habe darüber nachgedacht, was man tun könnte
○ Ich habe mich an die Presse gewendet
○ Ich habe _____

_____

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

Auf welche Weise? (Mehrere Antworten möglich)

○ Die Betroffenen haben sich zusammengetan
○ Die Presse hat sich eingeschaltet
○ Es haben Verhandlungen mit der Stadtverwaltung stattgefunden
○ Sonstiges: _____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

10. Gab oder gibt es in der letzten Zeit in Eurer Nachbarschaft oder bei Euch im Betrieb Probleme, die bisher noch nicht genannt wurden?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

↓

Was waren oder sind das für Probleme / Schwierigkeiten?

1._____

_____

2._____

_____

↓

Warst oder bist Du persönlich von diesen Schwierigkeiten betroffen?

○ ja ○ nein

↓ ↓

Fandest oder findest Du es dringend, daß die Probleme gelöst werden?

○ ja, dringend ○ nein, weniger dringend

↓ ↓

Hast Du Dich persönlich irgendwie mit den Problemen beschäftigt?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

↓

Auf welche Weise?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

↓

Hat sonst irgendjemand etwas zur Lösung unternommen?

○ ja ○ nein (Bitte umblättern) ⟶

↓

Auf welche Weise?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

(Bitte umblättern) ⟶

Kritik am Fragebogen

1. Hat Dir das Ausfüllen Schwierigkeiten gemacht?

   ○ ja ○ nein

2. Fandest Du es unangenehm oder ärgerlich, die Fragen zu beantworten?

   ○ ja ○ nein

3. Wie lange hast Du ungefähr zum Ausfüllen des Fragebogens gebraucht?

   ○ weniger als 1/2 Std. ○ 1/2 Std. bis 1 Std. ○ mehr als 1 Stunde

4. Was gefiel Dir nicht?

   ---

5. Was könnte man Deiner Meinung nach besser machen?

Text der Modell-Filmszenen (Experimentalgruppe I)

1. Szene: Arbeitsplatzzuweisung (Akkordarbeit)

Dauer: ca. 12 Minuten

Situationsschilderung

(Bild: Fabrikgelände, dann Zwickelnäherei in einer Strumpffabrik. Ton: 1. Frau - das Hautpmodell spricht.)

1. Frau: Diese Akkordarbeit macht einen ganz schön fertig. Lange kann keiner dieses Tempo durchhalten. Hauptsächlich wir Frauen werden mit dem Akkord kaputtgemacht. Warum lassen wir uns das eigentlich bieten?

Jetzt sollen auch noch die Leistungen in der Näherei erhöht werden. Angeblich ist die Arbeit leichter geworden. Das heißt wieder mehr schaffen bei gleichem Lohn!

Der Betriebsrat meint, wir könnten nicht viel dagegen tun. Weil ja neue Messungen vorliegen. Aber das kann einfach nicht so weitergehen. Wir müssen was dagegen machen!

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht weiter.)

1. Frau: Das sind so meine Überlegungen gewesen. Ich habe mit den Kolleginnen in den Pausen und auch nach Arbeitsschluß darüber geredet. Die waren ganz meiner Meinung, und die sagten auch, daß die Leistungen schon jetzt reichlich hoch sind.

Ich habe dann vorgeschlagen, daß wir uns mal treffen könnten. Aber da waren sie gar nicht so begeistert davon. Viele hatten Ausreden, und sie glaubten auch nicht so recht daran, daß da irgendwas bei rauskommen kann. Ich hab' dann aber weiter mit ihnen geredet und diskutiert, und ich hab' dann auch einige vor allen Dingen überzeugen können.

Wir haben uns dann im Gewerkschaftshaus getroffen und haben dann hier viel über dieses Problem diskutiert und geredet und haben dann zum Schluß einen Plan gemacht. Das sah ungefähr so aus.

Treffen mit Diskussion

(Bild: sechs Frauen sitzen um einen Tisch und reden; abwechselnd sind einzelne Sprecherinnen und die ganze Gruppe zu sehen. Ton: Stimmen der sechs Frauen, vorher 'Gemurmel'.)

1. Frau: Ja, wollen wir dann mal anfangen.

mehrere: Ja, wollen wir wohl.

1. Frau: Also, Ihr wißt ja, warum wir hier zusammengekommen sind. Ich hab' ja auch mit Euch schon vorher darüber geredet. Es ist ja auch nicht nur meine Meinung, daß die Akkordsätze jetzt ein bißchen zu hoch geschraubt werden sollen. Ihr wißt ja alle von den neuen Messungen. Und ich finde, da müßten wir uns mal länger drüber unterhalten, ob wir uns das überhaupt gefallen lassen können. Ich meine, man sieht ja, die älteren Kollegen und Kolleginnen vor allen Dingen, die kommen ja überhaupt nicht mehr mit. Und für die ist das wirklich schon 'ne unheimliche Anstrengung.

3. Frau: Ja, was wollen wir den machen?

2. Frau: Seid Ihr denn sicher, daß die Leistungen erhöht werden sollen? Sie haben doch vor längerer Zeit schon abgestoppt, und es ist noch immer beim alten geblieben.

3. Frau: Ja, das ist doch schon immer so gewesen. Es wird nie sofort nach dem Abstoppen erhöht, die Leistungen. Das hat auch der Betriebsrat gesagt.

4. Frau: Der Betriebsrat hat aber auch gesagt, daß man nicht viel machen kann. Und da können wir erst recht nichts machen, wir sind ja nur Frauen.

5. Frau: Was heißt hier nur Frauen! Wir müssen einfach unsere Forderungen stellen, wir müssen uns durchsetzen!

1. Frau: Ja, das stimmt. Ich finde auch, das ist kein Argument, das ist doch so, daß wir Frauen wirklich jetzt mal gemeinsam was machen müssen, was tun müssen. Wir müssen vor allen Dingen mit dem Betriebsrat zusammenarbeiten und auch versuchen, den Betriebsrat zu unterstützen. Damit er unsere Forderungen auch viel besser vertreten und auch durchsetzen kann.

6. Frau: Ja, ich meine, es ist so viel geredet worden, und das gibt doch nie was. Ich finde, jeder muß irgendwie sehen, wie er da klarkommt, wenn so etwas bestimmt wird. Ich meine, wenn das soweit ist, dann klotz' ich eben mehr rein, und dann krieg' ich mein Geld auch bei den neuen Leistungsanforderungen.

3. Frau: Damit machst Du Dich doch nur kaputt.

6. Frau: Wieso, ich mach' das doch nur für kurze Zeit. Ich heirate sowieso, und dann hör' ich auf zu arbeiten.

1. Frau: Ja, aber warum denkst Du denn da nur an Dich? Ich meine, Du könntest es vielleicht auch noch schaffen bei den neuen Leistungen, bei der neuen Leistungserhöhung noch mitzukommen. Aber guck' doch mal die vielen älteren Kolleginnen an.

Und vor allen Dingen, es ist ja auch so, Du machst Dir da - glaub' ich - ein bißchen viel vor, daß Du da immer noch an das Märchen glaubst, daß irgendwann mal so'n reicher Prinz Dich holt und erlöst vom Fließband. Das gibt es nicht, und das siehst Du auch

bei den alten, bei den älteren Kolleginnen, daß es sowas nicht gibt. Das heißt also, das ist keine Lösung, sondern die Lösung ist einfach die, daß wir wirklich gemeinsam jetzt was tun müssen. Und das ist auch vor allem unser Problem und das Problem aller Kolleginnen.

5. Frau: Hm, wir müssen aber schon alle zusammen was machen, sonst hat das ja keinen Zweck. Alleine kann man nichts machen.

2. Frau: Ach, da kommt doch nichts bei raus. Der Betriebsrat wird das schon machen. Sonst ist schon gar nichts drin.

5. Frau: Ah nein! Wenn wir zusammenhalten, dann schaffen wir schon viel eher was, als wenn wir immer ... einer einzeln was macht.

1. Frau: Ja, das stimmt schon. Man kann nicht immer alles dem Betriebsrat überlassen. Vor allen Dingen kann auch der Betriebsrat wenig machen, wenn er allein jetzt irgendwelche Forderungen aufstellt. Wir müssen sehen, daß wir wirklich mit dem Betriebsrat zusammen unsere Interessen durchsetzen und vor allen Dingen auch möglicherweise für unsere Interessen kämpfen.

3. Frau: Also, was tun wir jetzt?

1. Frau: Ja, ich würd' sagen, daß wir jetzt erst mal versuchen, unsere Forderungen aufzuschreiben, und daß wir dann diese Forderungen dem Betriebsrat reinreichen und dann sagen, daß wir ... na ja, wir müssen vor allen Dingen auch noch versuchen zu zeigen, daß alle Kolleginnen diese Forderungen unterstützen. Und dafür, da würd' ich sagen, daß jeder unter diese Forderungen seinen Namen setzt.

6. Frau: Ja, ich meine, das hört sich jetzt so ganz gut an, aber was wird, wenn alle die, die das unterschrieben haben, nachher fliegen. Und die steh'n dann da und ...

5. Frau: Die schmeißen doch nicht alle raus, wo gibt's denn so was! Die sind ja froh, wenn sie uns haben.

1. Frau: Na ja, ich mein' ... vor allen Dingen ...

5. Frau: Ja, ist doch wahr!

1. Frau: ... wenn alle diese Forderungen unterstützen, dann können sie sich das doch nicht leisten, uns alle rauszuwerfen, ne? Und ich würd' sagen, also, wir schreiben erst mal diese Forderungen auf, und die Leute, die schon hier sind, also wir, wir können ja dann schon unterschreiben. Und dann müssen wir jetzt, in den nächsten Tagen, versuchen, daß die anderen Kolleginnen, die heute nicht da sind, daß die auch noch unterschreiben.

4. Frau: Ja, aber ...

5. Frau: Ach ja, wenn schon welche unterschrieben haben, dann tun die's auch. Nur wenn sie als erste unterschreiben sollen, dann zieh'n sie sich zurück.

3. Frau: Ich finde, man muß die nur überzeugen.

5. Frau: Ja sicher, ist auch wahr.

1. Frau: Ich würd' sagen, wir reden mit denen dann in der Pause und überall, wo wir sie dann gerade treffen. Und auch, wenn man mal etwas länger mit denen reden muß ...

2. Frau: Aber es sind dann immer noch welche da, die's nicht tun.

1. Frau: Ja, und dann kann man ja auch sagen, wie viele schon unterschrieben haben, nicht? Daß sie da auch nicht alleine stehen, wenn sie mit unterschreiben.

2. Frau: Ja, ich weiß nicht, 100%ig nicht, unterschreiben die nicht.

5. Frau: Ach ...

4. Frau: Ja, Ihr habt mir so einige Argumente gesagt, also ich bin dabei. Ihr habt mich überzeugt. Ich werde mit unterschreiben.

5. Frau: Ich auch, das ist doch ganz klar.

3. Frau: Ja klar.

1. Frau: Ja, wir sind uns ja auch schon einig. Ich würd' sagen, wir müssen auf alle Fälle jetzt in den nächsten Tagen versuchen, daß wir die Kolleginnen überzeugen, daß in dieser Art und Weise wir tatsächlich was erreichen können. Daß wir unsere Forderungen und unsere Interessen nur so unterstützen und durchsetzen können.

5. Frau: Ja, dann machen wir das.

3. Frau: Ja, genau.

1. Frau: Ja, das ist ja ein Problem, wo wir alle was tun müssen.

Bericht über den Erfolg der Aktion

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht.)

1. Frau: Wir haben zuerst nicht wirklich dran geglaubt, daß da was draus werden könnte. Wir haben eine Woche ungefähr gebraucht, damit alle Kolleginnen unterschrieben. Sogar zum Schluß einige Kollegen haben uns

dabei unterstützt. Die fanden es ausgezeichnet, daß wir mal was unternahmen.

Der Betriebsrat ist dann mit den vielen Unterschriften und unseren Forderungen in die Verhandlungen mit der Geschäftsleitung gegangen und hat der Geschäftsleitung klar gemacht, daß wir uns die Leistungserhöhung nicht bieten lassen würden. Nun ja, die ganze Stimmung im Betrieb, die war ja auch für uns. Und wir waren auch recht zuversichtlich.

Jetzt soll die Sache erst noch mal genau überprüft werden. Und wir haben jetzt vorläufig erst mal das Versprechen, daß in den nächsten sechs Monaten die Leistungen nicht erhöht werden. Und danach werden wir dann ja weitersehen.

Ich finde, das ist schon ein ganz schöner Erfolg. Und vor allen Dingen haben wir gesehen, daß - wenn man was gemeinsam macht - man auch tatsächlich was erreichen kann. Und auch wir Frauen können was erreichen.

2. Szene: Arbeitsplatzsicherheit

Dauer: ca. 8 Minuten

Situationsschilderung

(Bild: Legerei, dann Strickerei in einer Strumpffabrik. Ton: 1. Frau spricht.)

1. Frau: Frauenarbeitsplätze sind anscheinend nicht viel wert. Daß wir zu schlecht bezahlt werden, ist ja bekannt. Aber jetzt sollen auch noch Arbeitsplätze eingespart werden. So eine Ungerechtigkeit!

Die Legerei soll verkleinert werden. Die meisten Strümpfe sollen dann in Jugoslawien gelegt werden. Da muß noch weniger Lohn bezahlt werden. Und unsere Frauen sitzen dann auch der Straße.

Im Betriebsrat haben wir darüber gesprochen. Ich bin die einzige Frau da. Meine Kollegen meinten, daß wir die Verlegung letztlich nicht verhindern können. Ein bißchen verzögern vielleicht. Und durch einen Sozialplan die äußersten Härten vermeiden. Mehr nicht.

Na, Männer sollen ja auch nicht entlassen werden. In der Strickerei werden sogar Arbeitskräfte gesucht.

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht weiter.)

1. Frau: Als einzige Frau im Betriebsrat konnte ich natürlich nicht viel machen. Ich mußte schon allerhand Wortgewandtheit aufbringen, um die Männer davon zu überzeugen.

Ich versuchte denn daher, mich mit den betroffenen Kolleginnen zu treffen,und erzählte ihnen von dem Erfolg aus der Näherei. Sie versprachen dann, sich mit mir im DGB-Haus zu treffen. Dort wurde dann eifrig diskutiert, ungefähr so.

Treffen mit Diskussion

(Bild: sechs Frauen sitzen um einen Tisch und reden; abwechselnd sind einzelne Sprecherinnen und die ganze Gruppe zu sehen. Ton: Stimmen der sechs Frauen.)

1. Frau: Ja, hier steht's ja schwarz auf weiß, leider Gottes, es soll mal wieder eine Abteilung stillgelegt werden. Die Firma beabsichtigt ja, die Legerei nach Jugoslawien zu verlegen. Und daß heißt, daß mancher Arbeitsplatz wackelt.

2. Frau: Ja, aber was können wir da machen? Das ist doch wohl Sache des Betriebsrats, oder?

1. Frau: Ja, aber nicht nur allein. Jeder muß sich aktivieren und ... kann auch seine Wünsche vorbringen oder ... wenn einer einen guten Vorschlag hat ...

3. Frau: Ja wieso, wir haben Dich doch gewählt. Das bring' Du doch vor, Du bist doch im Betriebsrat. Wir haben Dich doch gewählt!

1. Frau: Schön wär's, wenn hier einer alleine alles machen könnte. Der Betriebsrat kann nur so stark sein, wie die Leute geschlossen sind, die hinter ihm stehen.

4. Frau: Ja, es sind 'ne ganze Menge, die wohl mitgehen.

5. Frau: Ja, wir können ja nicht alles dem Betriebsrat überlassen, der hat ja auch keine Allmacht.

1. Frau: Ne, aber vielleicht anderweitige Arbeitsplätze im selben Betrieb noch ...

5. Frau: Ja, in der Strickerei sind doch noch Plätze frei!

1. Frau: Eben, eben darauf wollte ich hinaus.

2. Frau: Aber Stricken ist doch Männerarbeit, oder?

5. Frau: Wieso, man kann sich doch umschulen lassen.

3. Frau: Ja,aber wenn die uns wo hinlassen, muß die Firma doch mehr Geld bezahlen. Die Stricker verdienen doch viel mehr wie die Legerinnen. Meinst Du, das tut die Firma wohl so gerne?

4. Frau: Und die Männer werden auch wohl dagegen sein.

1. Frau: Ja, hm ...

5. Frau: Die können ja nichts machen. Das ist ja nur der ... Chef, der dagegen ist, weil der uns dann auch mehr Geld bezahlen muß.

1. Frau: Von der Gewerkschaft her wird doch angestrebt: Gleicher Lohn für gleiche Arbeit.

3. Frau: Ja und ...

5. Frau: Aber Du weißt doch genau, wie das geht, wie die Auslegung immer ist.

3. Frau: Ja,da kommen wir doch nicht rein.

1. Frau: Ja, da muß man drum kämpfen ...

5. Frau: Ja ...

1. Frau: ... da muß man drum kämpfen.

3. Frau: Ja, schließlich bezahl' ich ja Beitrag, damit Ihr was tut, nich, wir haben Euch ja gewählt.

1. Frau: Hahaha ... wir werden aber für unsere Arbeit nicht bezahlt. Also in diesem Falle muß man sagen ...

4. Frau: ... für die Allgemeinheit was tun ...

1. Frau: Ja so, mangelnde Initiative kann man uns doch auch nicht vorwerfern.

3. Frau: Nee, das will ich damit auch nicht sagen.

5. Frau: Na ja, die Legerinnen müssen ja jetzt auch mal zusammenhalten und an den Betriebsrat rantreten, alle gemeinsam aber.

1. Frau: Ja, es ist auf jeden Fall eine Möglichkeit, also durch Umschulung innerhalb des Werkes, also in diesem Fall in der Strickerei, unterzukommen. Nicht, selbst wenn die Männer Bedenken haben sollten und um ihre Arbeitsplätze da bangen.

3. Frau: Ja, wenn Ihr aber Sitzung habt, dann mach' den Männern das mal schön plausibel, daß die mal sagen ...

1. Frau: Ja, wir leben in einer Leistungsgesellschaft, und wer die Leistung bringt, der hat dann auch Anrecht auf diesen Arbeitsplatz.

5. Frau: Na klar.

4. Frau: Ich glaub' nicht, daß wir da viel machen können.

5. Frau: Och, das kommt auf 'nen Versuch an.

6. Frau: Wir Frauen müssen viel besser zusammenhalten, wir wollen denen mal zeigen, was wir können.

1. Frau: Ja, vor allen Dingen zum Betriebsrat müssen wir halten, wir müssen fest dahinter stehen. Man kann eine klare Linie verfolgen, wenn man sagen kann: hier, ich vertrete nicht nur meinen Standpunkt, sondern ich vertrete den Standpunkt aller davon Betroffenen.

3. Frau: Ja, da ist was dran.

5. Frau: Ja, Paula, es geht denen allen doch jetzt um ihren Arbeitsplatz, die werden doch alle hinter Euch stehen. Oder meinst Du, daß da welche sind, die 'nen Zurückzieher machen?

1. Frau: Ja, dann werde ich mich auch für Euch stark machen.

3. Frau: Ja, aber einige haben auch Angst, daß sie dann rausfliegen, wenn sie viel möppeln.

2. Frau: Ja, da kann man besser still seine Arbeit machen.

3. Frau: Jaa ...

1. Frau: Ja, wenn man noch 'nen Plätzchen hat, wo man still seine Arbeit dann machen kann. Aber oft ist es dann ja auch so, daß gerade die, die still ihre Arbeit machen, bei denen erwartet man dann auch den geringsten Widerstand und ... ab ... das sind dann die ersten, die draußen sind.

3. Frau: Ja, das könnte wohl sein.

5. Frau: Also mach Dich mal stark, sag' auch mal was.

2. Frau: Ich weiß nicht, ob man dann immer dann als erstes rausfliegt, wenn man ... Es passiert dann aber auch sehr oft, daß die als erstes rausfliegen, die zu sehr aufmucken, nicht? ...

6. Frau: Laß uns doch mal überlegen, was wir zusammen tun können.

1. Frau: Es kommt ja nicht darauf an, wie man's sagt, sondern auch was man sagt und wie man das dann wieder sagt. Man kann denen dann auch mit dem Gesagten den Wind aus den Segeln nehmen. Mit stichhaltigen Argumenten, da kann man heute überall operieren. Da ist es ganz egal, wen man vor sich hat, ob das ein Chef ist oder ... oder irgendwie ein Beamter oder ein Angestellter bei der Stadt. Die kommen sich ja auch ab und zu vor wie so kleine Herrgötter. Und gerade das ist das, was wir uns zuzuschreiben haben, daß man ...

3. Frau: ... weil man nicht genug sagt, nich? ...

1. Frau: Jaja, das ist es.

4. Frau: Ja, ist eigentlich wahr. Meinst Du, wenn wir geschlossen hingehen, daß wir dann was erreichen würden?

1. Frau: Auf jeden Fall.

3. Frau: Ja, ob wir das dann nicht mal versuchen sollten?

5. Frau: Ja klar.

6. Frau: Dann beruf' doch 'ne Abteilungsversammlung ein. Ja, dann wollen wir denen mal zeigen, den Kollegen vom Betriebsrat, was wir Frauen können, wie wir zusammenhalten können. Dann wollen wir mal mit denen reden.

1. Frau: Ja, dann werd' ich denen Euren Standpunkt mal klarlegen ...

3. Frau: Ja, ich glaub' auch.

1. Frau: ... und mit der nötigen Rückendeckung ...

4. Frau: ... und wenn alle mitgehen ...

6. Frau: Wie war's denn damals in der Näherei, wo sie alle zusammengehalten haben. Warum soll es denn bei uns nicht gehen!

4. Frau: Ja, da hast Du recht.

Bericht über den Erfolg der Aktion

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht.)

1. Frau: Es hat dann wirklich eine Abteilungsversammlung stattgefunden. Und die Legerinnen haben dort ihren Standpunkt vertreten, und mit einer Deutlichkeit, wovon der ganze Betriebsrat beeindruckt war.

Und die Kollegen im Betriebsrat haben es gar nicht für möglich gehalten, daß Frauen sich so einig sein könnten, denn mir selbst hatte man dies Argument nie abgenommen. Wir konnten durch diese Geschlossenheit der Haltung sicher in die Verhandlungen gehen. Und ein Erfolg war dann ja auch zu verbuchen.

Ich glaube mit ziemlicher Sicherheit sagen zu können, daß keine Entlassungen vorgenommen werden. Und die angestrebten Umschulungen wurden zugesagt. Ich meine, dies wäre doch schon ein ziemlich großer Erfolg für uns.

3. Szene: Ältere Arbeiterinnen

Dauer: ca. 8 Minuten

Situationsschilderung

(Bild: Zwickelnäherei in einer Strumpffabrik. Ton: 1. Frau spricht.)

1. Frau: Die Leistungen sind ja nun mal zunächst nicht erhöht worden. Aber für die älteren Frauen sieht es trotzdem schlecht aus in der Näherei. Wer nicht mehr mitkommt, wird abgeschoben. Der bekommt dann Arbeit im Zeitlohn. Das heißt weniger Geld und weniger Rente.

Bei den Männern gibt es das Problem natürlich auch. Nur machen die weniger Akkord als wir Frauen. Außerdem werden Männerarbeiten sowieso besser bezahlt, auch im Zeitlohn.

Jetzt soll die Näherei mal wieder 'verjüngt' werden, wie sie das so nennen. Das geht so nicht weiter.

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht weiter.)

1. Frau: Als Vertrauensfrau fühlte ich mich besonders verantwortlich für dieses Problem. Wir haben zwar neue Tarifverträge, aber da ist doch ... wird häufig gegen verstoßen. Da habe ich mit der Kollegin geredet, die neulich das hatte in der ... wegen der Leistungserhöhungen. Wir haben die andern dann überzeugt, daß ein neues Treffen nötig ist. Deshalb haben wir uns auch wieder im DGB-Haus getroffen, und das ging so.

Treffen mit Diskussion

(Bild: sieben Frauen sitzen um einen Tisch, fünf davon reden, die beiden anderen hören zu; abwechselnd sind einzelne Sprecherinnen und die ganze Gruppe zu sehen. Ton: Stimmen der Frauen.)

1. Frau: Ja, jetzt zum Ernst der Sache. Wie Ihr wißt, haben wir diesmal ein Problem, was besonders die älteren Arbeitnehmer angeht. Wir müssen uns überlegen, was wir tun können, daß der Verdienst gesichert wird, wenn wir älter sind.

2. Frau: Ja, da steht doch was von in den Tarifverträgen.

1. Frau: Ja, Moment mal, im Tarifvertrag, da steht das wohl drin. Aber das braucht ja alles seine Zeit, das geht ja nicht so schnell.

3. Frau: Ja, das ist ja auch so, daß eben die Arbeiterinnen, die schon so an die 55 Jahre kommen, daß die dann auch schon gar nicht mehr so viel verdienen, daß deren Lohn schon gar nicht mehr so gut ist. Vor allen Dingen sind da ja auch nur 95% des vorhergehenden Lohns eben gesichert.

2. Frau: Ja, aber eins ist ja gut, daß die jetzt nicht mehr gekündigt werden können, wenn die zehn Jahre im Betrieb sind. Das finde ich ganz gut.

3. Frau: Das ist auch gut.

1. Frau: Das ist sehr gut. Aber wir könnten doch versuchen, noch was Besseres rauszuholen.

3. Frau: Ja, z.B. 100% des Durchschnittslohns, das wäre doch schon mehr, und das könnten wir ja vielleicht versuchen, in unserem Betrieb schon mal durchzusetzen.

4. Frau: Also ich finde, es gibt ja wohl wichtigere Dinge. Wer nur ein paar Jahre arbeiten will, so wie ich jetzt, der hat ja doch nichts davon.

5. Frau: Jaa ...

2. Frau: Ja, vielleicht gehst Du doch noch länger arbeiten.

4. Frau: Nee.

2. Frau: Das weiß man doch nicht im voraus.

4. Frau: Ich werde zusehen, daß ich schnell möglichst viel Geld zusammenbekomme, und dann ist Schluß.

5. Frau: Ja, Moment mal ...

1. Frau: Ich weiß nicht, ich hab' mir das auch schon mal eingebildet, als ich jung war, aber da ist nichts von geworden. Ich arbeite heute noch genauso.

2. Frau: Ja, mir geht's genauso. Da sind viele ...

1. Frau: Und da sind auch Männer, da sind ja auch nicht nur Frauen. Wolltest Du denn einen Mann heiraten, der dann nicht gesichert ist? Dann mußt Du ja auch weiterarbeiten.

5. Frau: Ach, ich meine, auf lange Sicht gesehen, wäre es schon gut, wenn wir da betrieblich zu einer Regelung kommen könnten, daß der junge Mensch gar nicht erst gezwungen ist, sich so verauszugaben, daß er früher seine Gesundheit opfern muß, als er überhaupt gedacht hat.

2. Frau: Später macht sich das wohl bemerkbar...

5. Frau: Ja, in jedem Fall.

2. Frau: ... diese Akkordarbeit.

5. Frau: ... macht sich das bemerkbar. In jungen Jahren, da glaubt man ja, jetzt leist' ich, was ich leisten kann, um möglichst viel zu verdienen, um meine Berufstätigkeit meinetwegen auf Jahre begrenzen zu können, nich. Aber besser ist eine Lösung auf längere Sicht. Und da sollten wir doch, meine ich, versuchen, da zu irgendeiner Vereinbarung zu kommen.

3. Frau: Das hat ja auch keinen Sinn, daß da jetzt jeder an sich denkt. Ich meine, es ist verständlich, daß die ... wir Jüngeren Natürlich ganz schön ranschaffen wollen, das ist klar. Aber auf der anderen Seite finde ich es

schon unheimlich wichtig, daß wir genauso gut auch an die älteren Kolleginnen denken. Ich meine, wenn wir jetzt für die älteren Kolleginnen so 100% Durchschnittslohn sichern wollen, dann müssen wir auch auf der anderen Seite Zugeständnisse machen, daß wir jetzt meinetwegen den Verdienst begrenzen auf 140%, für die Leute, die also über 100% ...

1. Frau: ... bezahlt ... verdient, der kriegt eben nicht bezahlt.

3. Frau: Mhm.

1. Frau: Was meint Ihr denn davon? Ob die Jüngeren da wohl mitziehen?

4. Frau: Ja, so schlimm sind wir ja nun auch wieder nicht, nich.

2. Frau: Ja, da muß man sich ja wohl einig sein, nich? Wenn sowas gemacht wird.

5. Frau: Na,wenn aus unserem Kreise schon ein paar Jüngere zustimmen, dann sollte man doch meinen, daß man bei den anderen Jüngeren auch Gehör findet.

3. Frau: Ja.

5. Frau: Und wenn die Frauen unter sich sich einig sind, ältere und jüngere, dann müßte man auch die Männer im Betriebsrat überzeugen können. Und ich meine, wenn die Betriebsleitung bzw. der Firmeninhaber Wind davon bekommt, meine ich, wäre die Sache auch dahin zu vertreten. Denn wenn man haushälterisch mit den Kräften umgeht, dann kann man ja praktisch das Leistungsniveau auch länger halten, und die Gesundheit bleibt länger erhalten, es feiern weniger krank, und er braucht weniger Lohnfortzahlung zu zahlen. Also ich meine, das sind Argumente, damit müßte man auch da ankommen können.

1. Frau: Ja sicher, letztenendes profitiert ja auch der Betrieb davon.

5. Frau: Ja, ganz sicher.

3. Frau: Und ich glaube auch, daß wohl einige Jüngere dabei sein werden, also ...

1. Frau: Ja, sollen wir das dann so machen?

3. Frau: Jaa ... ich find' das ganz prima.

1. Frau: Ich sprech' mal mit den Kollegen vom Betriebsrat, aber wir müssen alle zusammenhalten, auch die Jüngeren, ja?

4. Frau: Ja.

5. Frau: Ein aus der Reihe tanzen, das gibt es nicht, und das lohnt sich auch nicht. Es lohnt sich nicht ...

1. Frau: ... und es hilft ja auch nicht.

5. Frau: Nein.

1. Frau: Wir müssen alle fest zusammenhalten, genau wie das letzte Mal.

alle: Ja ... mhm ... ja.

Bericht über den Erfolg der Aktion

(Bild: 1. Frau in Großaufnahme. Ton: 1. Frau spricht.)

1. Frau: Dem Betriebsrat habe ich von unseren Forderungen berichtet. Dort waren alle ziemlich überrascht, daß auch die Jüngeren mitmachten. Und irgendwie haben sie auch die Geschäftsleitung in Verhandlungen davon überzeugt.

Deshalb kam es auch zu der Vereinbarung. Die Jüngeren, die brauchen jetzt auch nicht mehr so zu hetzen, weil es ja ... weil ja über 140% nicht mehr bezahlt wird. Und die Älteren, die haben ihre 100% sicher. Dies alles gilt bloß zur Probe, aber ich finde, es ist doch schon ein schöner Erfolg.

Text der Modell-Fallschilderungen (Experimentalgruppe II)

1. Fall: Arbeitsplatzzuweisung (Akkordarbeit)

Situationsschilderung

V1: Ja, zum ersten Vorfall, der dreht sich um Akkordarbeit, und der spielte, wie ich eben schon gesagt habe, in der Näherei. Das ist eine Abteilung, wo nur Frauen arbeiten. Die machen da Zwickel in die Strumpfhosen, ich weiß nicht, ob Ihr Euch das vorstellen könnt ... Da werden erst mal Strümpflinge fabriziert, und die müssen ja irgendwie, wenn sie sortiert sind, aneinanderkommen, weil Strümpfe nicht mehr so gefragt sind wie Strumpfhosen. Und die, die man nur so aneinanderdonnert, die sind auch nicht mehr so gefragt, die reißen im Schritt auf. Aber da gibt es ja solche, wo man die Zwickel zwischennäht, und das machen die da.

Das ist eine ziemlich komplizierte Arbeit, ich hab' mir das auch mal angeguckt, da muß man genau aufpassen, daß man das richtig hinkriegt, daß das nicht schief wird. Die hatten im Betrieb schon ziemliche Schwierigkeiten, weil die Zeiten so knapp bemessen waren, von Anfang an. Ich weiß auch nicht, wie das zustande kommt, daß sie in manchen Betrieben das Gefühl haben, die Zeiten sind zu knapp - aber das war da halt so.

Und da haben die kleine Umstellungen gemacht in der Produktion, die Maschinen etwas umgestellt, so daß das angeblich dann besser ging. Und wie das so ist, kamen dann auch ziemlich bald die Leute mit den Zeitaufnahmen und dachten, wo sie schon mal was investiert hatten, da müßten sie auch wieder was rauskriegen dafür.

Und die Zeitaufnahmen, die fielen dann angeblich so aus, daß das doch noch knapper zu bemessen sei. 'Ne längere Zeit nach den Zeitaufnahmen war davon aber gar nicht die Rede gewesen. Die Frauen dachten schon, das bliebe alles beim alten. Erst ein paar Wochen später kam es gerüchteweise, daß es wieder erhöht werden sollte mit den Leistungen. Und da sind die vernünftigerweise erst einmal zum Betriebsrat gegangen und haben gefragt, ob das überhaupt stimmt. So ein Gerücht, das kann ja manchmal auch so in die Welt gesetzt sein, ohne daß da allzuviel dran ist. Der Betriebsrat war darüber aber schon informiert worden, und er mußte das bestätigen.

Treffen mit Diskussion

V1: Und die Frauen, die hatten untereinander ein ziemlich gutes Zusammengehörigkeitsgefühl. Die waren schon ziemlich lange in der Abteilung, es war nicht soviel Fluktuation gewesen. Vielleicht war das auch eine gute Grundlage für das, was die sich dann einfallen ließen. Jedenfalls hat eine von den Näherinnen - die hatte gar keine besondere Funktion, also die war weder Vertrauensperson noch im Betriebsrat, sondern nur schon eine ganze Weile da im Betrieb gewesen - wohl von sich aus angefangen, erst einmal mit den Kolleginnen über den Fall zu sprechen und gesagt: das können wir uns doch nicht bieten lassen.

Das meinten die anderen natürlich auch, wußten nur nicht so recht, was tun. Und die Pausen reichten nicht aus, um zu einer großen Planung zu kommen. Da meinte die, es sei vielleicht ganz günstig, wenn man sich mal treffen würde.

Das war ziemlich ungewöhnlich, sich auch mal außerhalb der Arbeitszeit zu sehen, sich in größeren Mengen zu treffen. Da haben die ziemliche Schwierigkeiten gehabt, um da wenigstens einen Teil der Kolleginnen dazu zu bewegen. Die Gewerkschaft, die hatte dann das Gewerkschaftshaus zur Verfügung gestellt, damit sie irgendeinen Platz hatten, wo so viele Leute überhaupt unterkamen. So mit Kaffeebesuchen war das ja nicht mehr abzutun. Da hat natürlich die Gewerkschaft sich auch ziemlich schnell eingeschaltet, als da die Initiativen losgegangen waren.

Mir schien das zunächst mal ziemlich unwahrscheinlich, daß sie das geschafft haben, erst mal an einem Tisch zu sitzen, um in Ruhe darüber reden zu können, was sie machen sollten.

Ich weiß nicht, soll ich hier schon mal eine kleine Pause machen, ist noch irgendetwas bis hierhin unklar?

(Kurze Zwischenbemerkung über die Möglichkeit, sich zusammenzusetzen.)

V1: Also gut, die haben sich jedenfalls getroffen. Ich glaube, dabei waren wir stehengeblieben, und haben sich überlegt, wie sie das Ganze vielleicht doch noch verhindern könnten. Das schien schon ziemlich gewiß, und der Betriebsrat meinte auch, da sei eigentlich nicht mehr viel zu machen, weil die Zeitaufnahmen schon gelaufen waren. Und die Ergebnisse, die liegen ja wohl ziemlich objektiv fest, so daß man da nicht mehr viel dran rütteln kann.

Und die Frauen, die kapierten das zunächst nicht so sehr, weil sie meinten: 'schließlich ist der Betriebsrat da, um uns zu vertreten' und 'was haben wir mit der Sache im einzelnen zu tun, was sollen wir da schon groß machen'. Und manche meinten auch, so schlimm sei das nicht - das sind die besonders Leistungsstarken gewesen - man könnte sich ja ein bißchen mehr anstrengen und dann würde sich das schon wieder aufheben und dann kriegten sie schließlich doch wieder ihren alten Lohn. Das sei doch auch eine Sache des guten Willens, das war auch so ein Argument.

Aber das waren verhältnismäßig wenige. Die meisten meinten, da könnte man schon was tun, man müßte nur zusammen was machen und irgendwie zeigen, daß die gesamte Abteilung da voll hinterstünde und daß die alle sich auflehnen würden, wenn da große Veränderungen auf sie zukommen würden.

Und jetzt hatten sie ein bißchen Angst. Wenn man das so sagt bei dem Treffen ... da waren erst einmal nicht alle, aber so eine ganze Menge ... wer da umfallen würde, hinterher, wenn es hart auf hart geht; und da haben sie sich überlegt, daß sie das am besten schriftlich machten, daß sie eine Unterschriftensammlung dafür machten, daß alle schwarz auf weiß sich festgelegt hätten, daß sie energisch dagegen protestieren, daß sowas passiert und sich Maßnahmen vorbehalten. Sie haben nicht so richtig mit Streik gedroht, dazu war die Beschäftigungslage dann auch noch zu heikel. Aber sie meinten, wenn da alle wirklich hinterständen, dann könnte das ganz gut klappen.

Und auf der Versammlung haben schon mal die, die da waren, angefangen zu unterschreiben, und das ist ja ein ganz guter Effekt. Die waren da noch in guter Stimmung gewesen und hatten unterschrieben. Und als dann die, die nicht da waren - teils weil sie sich nichts davon versprochen hatten, teils wohl auch weil sie keine Zeit hatten zu dem Termin - sahen, da war schon so eine längere Liste, da fällt das auch leicht, selber auch noch die Unterschrift dadran zu setzen. Das ist ja auch so ein Trick, die anderen auch dazu zu bringen, wenn sie sehen: ja die sind alle schon dabei. Und dann kennen die sich untereinander.

Bericht über den Erfolg der Aktion

V1: Jedenfalls war das dann - was die selbst, die das angerührt hatten, gar nicht so erwartet hatten - ein ziemlicher Erfolg. Die haben so ziemlich alle Unterschriften zusammengekriegt, sie meinten wohl alle. Es mag immer der ein oder andere sein, der da nicht dazu kommt, aber das spielt ja dann nicht mehr so eine Rolle, wenn ein einzelner mal rausfällt.

Und was noch besser war: auch die Männer in der benachbarten Abteilung, in der Strickerei, die haben die auch noch unterstützt. Die haben teilweise noch Unterschriften mit dazu gesetzt, so aus Solidarität. Die fanden das jedenfalls so ganz gut, daß die Frauen überhaupt mal aktiv wurden und sich nicht immer wieder duckten, weil das für das ganze Betriebsklima ja auch positiv ist, wenn die Abteilungen Stärke zeigen,

Jedenfalls haben sie die Unterschriftsliste dann zum Betriebsrat getragen, der war sowieso von Anfang an mit eingeschaltet gewesen. Und das hat dem Betriebsrat in den Verhandlungen doch immerhin so sehr den Rücken gestärkt, daß der dann eine Vereinbarung durchgekriegt hat, daß man die ganze Sache noch mal überprüfen müsse, also daß man diese Zeitaufnahmen, die da gewesen waren, zunächst einmal noch nicht verwerten könnte; wenn doch alle Frauen der Meinung seien, da könnte was nicht mit richtig sein, dann müsse da doch was dran sein.

Und weil das denen auch etwas mulmig wurde, daß ihre gesamte Abteilung da fest dabeistand, haben sie gesagt: na ja, und erst mal das nächste halbe Jahr sowieso wollten sie noch mal davon absehen, aber danach haben sie sich das noch vorbehalten.

Und das ist so ungefähr der Stand der Dinge bis jetzt. Das ist noch nicht so lange her, daß man jetzt sagen kann, was wieder an neuen Sachen nach dem halben Jahr ausgebrütet wird. Aber die Frauen, die haben - jedenfalls was ich davon für einen Eindruck hatte, als sie mir davon erzählten - das Gefühl, daß sie irgendwas erreicht haben und daß das doch was nützt, wenn man was zusammen macht; und nicht mehr das blöde Gefühl, was immer die da bestimmen, das müssen wir über uns ergehen lassen und müssen uns einfach damit abfinden.

(Kurze Diskussion über Funktion und Wirksamkeit des Betriebsrats.)

2. Fall: Arbeitsplatzsicherheit

Situationsschilderung

V1: Ja der zweite Fall, der ist vielleicht ganz lustig, das fiel mir schon vorgestern auf, als wir darüber gesprochen haben, über so ein ähnliches Problem. Das war in der Legerei diesmal, da werden Strümpfe so zu Paaren zusammengelegt und dabei gleich kontrolliert, ob keine Laufmaschen oder Farbveränderungen sind und ob die Strümpfe der Länge nach passen, daß hinterher die Leute dann eben die Zwickel reinnähen können. Das ist der vorgeschaltete Arbeitsgang.

Und da war wieder mal das Problem, daß die versucht haben, die Sachen nach Jugoslawien auszulagern. Das war ja in letzter Zeit wohl sehr attraktiv, nachdem da noch irgendwelche Verträge bestanden haben, die das noch günstiger machten, die Investitionen da. Und so schien das denen dann wohl profitabel, daß sie den Transport sogar noch drinhatten.

Die wollten alles andere da lassen und wollten die Strümpfe eben nach dem Färben mit Transportern nach Jugoslawien und dann wieder zurück. Da bestand schon 'ne kleine Zweigstelle, wo sie das schon angefangen hatten, und die wollten sie eben enorm ausbauen zuungunsten der einheimischen. Die wollten sie bis auf ein paar Arbeitsplätze völlig stillegen.

Das war nun sowieso nicht mehr so 'ne riesige Abteilung gewesen, weil sie das eben schon geteilt hatten, die Legerei in Jugoslawien und Bundesrepublik, aber es waren immerhin noch eine ganze Menge. Und die wollten das soweit einschränken, daß da nur noch einige besonders schnelle und dringende Sachen gemacht werden könnten und eben der Großteil unter den günstigeren Bedingungen mit den billigeren Arbeitskräften, die nicht streiken dürfen.

Und da ja jetzt im Moment in der Textilbranche nicht so viele andere Stellen frei sind, da hatte man mit Recht das Gefühl, daß das dann für die meisten Legerinnen, die da gekündigt werden mußten, wenn das zustande kam, auch nicht allzu leicht in der Umgebung ein passender neuer Arbeitsplatz beschafft werden könnte. Das ist ja ziemlich einsichtig bei der gegenwärtigen Lage.

Treffen mit Diskussion

Vl: Diesmal hatte sich die Betriebsrätin besonders der Dinge angenommen. Die war ja auch schon ein bißchen aufgerüttelt von dem letzten Vorgang, wo sie nicht so von Anfang an voll dabeigewesen war, und fühlte sich dafür voll verantwortlich, gerade weil die Legerei auch wieder eine Abteilung war, wo ausschließlich Frauen arbeiteten. Das war wieder auch eine mit niedriger Lohneinstufung, also die typische Frauenarbeit, wie man sie so kennt.

Die hat sich dann dafür stark gemacht. Aber im Betriebsrat unter den Kollegen war der Widerhall dann wohl nicht so groß, wie sie sich das versprochen hatte, weil die irgendwie meinten, daß bei Verlegungen nur aufschiebendes Mitspracherecht des Betriebsrats ist, also keine volle Mitbestimmung in dem Sinne, daß man tatsächlich ein Veto auf lange Sicht einlegen kann.

Und deswegen hatten die an der ganzen Angelegenheit kein so übergroßes Interesse und meinten: na ja, was können wir hier schon groß machen, wir können einen Sozialplan machen und versuchen, das möglichst lange herauszuschieben. Aber die Arbeitsplätze werden irgendwann doch mal frei, wenn die Firma das will, und was sollen wir uns da erst groß reinhängen.

Und nach den positiven Erfahrungen vom letzten Mal ist die Betriebsrätin dann auch zu den Kolleginnen direkt gegangen und hat das mit denen besprochen. Und das war diesmal schon einfacher - meinten die - daß man die mal irgendwo zusammentrommelte, weil immer gleich darauf hingewiesen werden konnte, da war ja auch ein Erfolg, als die anderen das das letzte Mal getan hatten. Und es war wohl auch eine Näherin, die schon aktiv mitgemacht hatte, die hat sich da auch mit reingeschmissen - die wird wohl auch demnächst irgendwelche Funktionen haben, die hat sich da ziemlich gut rausgestellt.

Die haben sich dann wieder getroffen und haben das diskutiert. Diesmal war die Runde viel kleiner, weil eben die Legerei nicht so eine riesige Abteilung war wie die Näherei. Da hatten auch einige zunächst mal ziemliche Angst, was denn passieren würde, wenn sie da groß was machen würden, dann würden sie nur die ersten sein, die da rausfliegen würden. Wenn es sowieso sicher sei, daß die Arbeitsplätze flöten gingen, dann würden sie bestimmt nicht die behalten, die sich jetzt groß da hervorwagten.

Ein paar sahen das auch nicht richtig ein, daß das nicht Sache des Betriebsrats was, daß der da nicht voll was machen konnte, sondern daß das mehr so eine Sache war, die man informeller regeln mußte, wo man nicht sagen konnte: volle Mitsprache und das wird eben so nicht gemacht, sondern wo man etwas trickreicher verfahren mußte, um noch was rauszuholen.

Und das Ganze ging ja - ich weiß jetzt nicht genau, um wieviele Arbeitsplätze es ging - jedenfalls nicht um so eine unerhörte Menge, daß da Massenentlassungen bevorstanden. Sondern man hatte durchaus noch die Hoffnung, die Frauen da noch im selben Betrieb irgendwo unterzubringen. Aber die meisten Arbeitsplätze waren in diesem Betrieb nicht in irgendwelchen typischen Frauenabteilungen frei, sondern bei den Strickern Da wurden in der Zeit noch welche eingestellt. Das war eine etwas kitzlige Sache, weil das traditionell in dem Betrieb eine Männerarbeit war, weil das eben viel mit Maschinen zu tun hatte, weniger mit schneller manueller Arbeit.

Und die Frauen selber - jedenfalls einige - dachten auch, das packen sie nicht. Aber sie haben sich das überlegt, daß noch einige Jüngere zumindest, die noch

unternehmungslustiger waren wohl, die sagten, wir könnten das zumindest mal fordern, ob die uns nicht umschulen zu irgendwelchen Arbeiten in der Strickerei, die da gebraucht werden. Und die haben dann das so ausgetüfftelt. Und die Betriebsrätin hat wohl auch noch die ganzen Listen zur Verfügung gestellt - die Betriebsräte haben doch Einblick in die Stellenpläne, nicht?

Jedenfalls meinte die Betriebsrätin, daß man das am besten auf einer Abteilungsversammlung klären könnte, wenn auch ihre männlichen Kollegen dabei waren. Bei diesem Treffen - das war nur unter Frauen - da war sie die einzige. Sie meinte, wenn sie das den Männern jetzt erzählte, auch daß die Frauen bereit seien, sich umschulen zu lassen, das würde ihr z.T. nicht abgenommen. Und das wäre also besser, wenn sie also von den anderen auch wieder so ein bißchen Rückendeckung hätte.

Bericht über den Erfolg der Aktion

V1: Und da haben die also eine Abteilungsversammlung arrangiert und haben da diese Pläne diskutiert. Der Betriebsrat war nicht so schwer zu überzeugen, weil für den die Interessenvertretung ja ziemlich selbstverständlich war. Aber sie hatten dann wohl noch ziemliche Schwierigkeiten mit der Betriebsleitung, daß die das so versuchsweise machen wollten, wenn das überhaupt spruchreif wurde.

Das war wohl eine sehr langfristige Angelegenheit. Eine ganze Menge wird durch die Fluktuation sowieso erst mal noch weggehen. Aber immerhin haben sie zugesagt, daß die Frauen, die sich dann dafür bewerben, diese Chance haben, auch an andere Plätze in diesem Betrieb umgeschult zu werden.

Vielleicht ist das auch für die Firma positiv gewesen, wenn sie da freie Arbeitsplätze hatten und Knappheiten und keine Leute gefunden hatten über lange Zeit, daß sie dann aus dem eigenen Betrieb die Arbeitsplätze noch besetzt kriegen auf diese Weise. Ich kann mir das sonst nicht vorstellen, wenn das nicht für die auch irgendein Vorteil gewesen wäre, daß sie da bei so etwas zugestimmt hätten, weil die Legerei nicht so eine Schlagkraft hatte wie die Näherei, auf die sie ja auch weiter noch angewiesen blieben.

Das war ja eine etwas andere Situation, daß die Leute, die sowieso in absehbarer Zeit abgebaut werden sollten, wenn die sich zusammenfinden, dann hat man einfach nicht so eine günstige Position in der Verhandlung, als wenn man weiß, die Leute sind auf uns - zumindest auf uns alle zusammen - angewiesen.

(Kurze Diskussion über Vergleichbarkeit - vor allem Lohngleichheit - von Männer- und Frauenarbeit.)

3. Fall: Ältere Arbeiterinnen

Situationsschilderung

Vl: Ja, der dritte Fall, das ging da um ältere Arbeiterinnen, und das fand wieder in der Näherei statt, also ziemlich kurz darauf - ich glaube, es waren nur ein paar Monate dazwischen, zwischen dem ersten Fall in der Zwickelnäherei und diesem.

Zunächst mal für das halbe Jahr mit den Akkord war das relativ geregelt, und jetzt hatten sie mehr Gruppenprobleme, daß da nämlich die älteren Frauen, was ziemlich häufig vorkam, wenn eine bestimmte Altersgrenze überschritten war - das ist auch verschieden bei den einzelnen Leuten - da nicht mehr so richtig mitkamen, an den Maschinen immer wieder Schwierigkeiten hatten. Daß sie dann versucht haben, die Leute auch innerhalb des Betriebes umzusetzen auf andere Plätze - meist dann auf Zeitlohnplätze - das ist wohl gar nichts so Ungewöhnliches; jedenfalls habe ich mir das sagen lassen, daß man Leute, die den Akkord nicht mehr so richtig schaffen, rausnimmt, versetzt.

Diese Versetzungen sind ja meistens nicht nur zugunsten der Arbeitnehmer, daß die sich wieder besser fühlen, sondern auch mit einer gewissen Lohneinbuße verbunden. Und diese Lohneinbuße ist ja nicht nur als Lohneinbuße, sondern gerade bei den Älteren auch ziemlich bald schon in der Rente abzulesen, so daß das eine doppelte Bestrafung eigentlich ist.

Jedenfalls hatten sie da auch das Gefühl, daß diese immer wieder in Abständen durchgeführten Versetzungen nicht so das Richtige waren.

Treffen mit Diskussion

Vl: Und als da mal wieder was anstand, da hat sich die Vertrauensperson - in der Näherei war auch eine mit diesem Posten - hauptsächlich dafür eingesetzt, daß da was gegen gemacht würde.

Es gibt ja jetzt seit neuestem - ich weiß nicht, ob es für das ganze Bundesgebiet zutrifft, aber zumindest für den Bereich Nordrhein trifft das zu - diese neue tarifliche Regelung mit der Alterssicherung, daß da, wenn man versetzt wird, 95 % vom letzten Durchschnittslohn erhalten bleiben. Aber das war auch noch immer ein Problem insofern, als ja der letzte Durchschnittslohn der älteren Näherinnen meistens schon erheblich unter dem Durchschnittslohn der Gruppe liegt, weil da der Leistungsabfall schon irgendwo angefangen hat. So daß die gegenüber den früheren Jahren doch trotz des neuen Schutzgesetzes eine wesentliche Verdiensteinbuße haben.

Aber gerade weil das jetzt so frisch rausgekommen war, haben die meisten Frauen da gar nicht recht eingesehen - besonders die, die es nicht so voll betraf - daß da noch irgendwas speziell zu machen wäre in dem Fall, weil sie sagten: na, wir haben doch jetzt gerade das gekriegt, und das soll doch reichen.

Es hat wohl ziemlich viel Überzeugungskraft gekostet, um denen zu sagen, man müßte sich da doch noch mal unterhalten, das sei so toll noch gar nicht für die Älteren, durchaus so, daß man sich noch andere Regelungen vorstellen könnte, die wesentlich besser wären.

Also haben die sich zumindest darauf eingelassen, sich wieder mal zusammenzusetzen. Sie haben sich dann die Argumente angehört von der Vertrauensperson; und auch die Betriebsrätin war wieder dabei. Da kamen zunächst dann so abschweifende Sachen: sie sollen sich doch freuen, sie können nicht mehr gekündigt werden, das gibt es jetzt alles - und solche Art trostreicher Argumente für die Älteren.

Aber schließlich, weil wohl auch einige jüngere Kolleginnen ganz vernünftig waren, denen man dann glaubte, die sind nicht selbst betroffen und setzen sich da ein, sondern die gucken da tatsächlich so aufs Ganze, die haben dann auch gesagt, das mit den Akkorden gerade, daß das auch so hoch geschraubt worden war in der Abteilung, was ja da schon eine längere Tradition hatte, sei ja nicht so ganz außerhalb ihrer Schuld, die seien ja alle mitbeteiligt, insbesondere die Jüngeren, die da wohl ziemlich draufgehauen hatten. Da gab es Leistungssätze hinterher, die 170 % erreichten in der Spitze, und dadurch vermasselten sie den anderen ziemlich ihre Chancen. Das war allerdings ziemlich selten, daß Leute so hoch kamen - auch die meisten Jüngeren kamen nicht über 140 % - so daß das dann eine ganz akzeptable Grenze war.

Das haben die dann auch gesehen und gesagt: wir müssen uns hier in dem Punkt alle gegenseitig schützen und in einer Betriebsvereinbarung noch etwas durchsetzen, was über den Tarifvertrag und den Schutz, der darin liegt, hinausgeht. Daß man, wenn man den Älteren schon nicht ihren Arbeitsplatz und den Lohn, den sie in jüngeren Jahren hatten, erhalten kann, ihnen eine Verbesserung zukommen läßt, daß man da 100 % innerbetrieblich festsetzt.

Das schien denen erreichbar so als Forderung; aber sie hatten so das Gefühl, daß sie dann auch was anbieten mußten von sich aus. Welcher Betrieb ist schon bereit, einfach zu sagen: wir machen das jetzt mal so, und die 5 % schenken wir Euch. Sie haben dann gesagt, wir wollen es dann so machen, daß wir uns auch selber nach oben hin beschränken. Deswegen

sagte ich das eben schon mit den 140 %. Da haben sie sich dann darauf geeinigt als ihren Vorschlag in der Gruppe, daß sie anbieten wollten, daß eben über 140 % nicht bezahlt wird.

Das war aber eine relativ schwierige Sache, das war wohl der schwierigste Fall, den ich hier berichtet habe, weil da die Jüngeren ziemlich lange gebraucht haben, um einzusehen, daß das letztlich auch zu ihrem Guten war. Die paar, die da immer an der Spitze waren, die sahen natürlich nur: mein Verdienst, der geht jetzt rapide zurück, und sahen nicht, daß sie sich auch weniger anstrengen mußten, sich ein bißchen mehr Ruhe gönnen konnten, und daß sie auch eigentlich den Vorteil davon hatten, weil sie ja irgendwann auch älter werden.

Aber da gibt es wohl noch ziemlich häufig das Argument: ich heirate ja doch, ich mache jetzt ein paar Jahre und da schaffe ich diesen Satz, und wenn ich alt bin, dann soll es mir alles wurscht sein, dann arbeite ich ja sowieso nicht mehr, das sind dann gar nicht meine Probleme.

Bericht über den Erfolg der Aktion

V1: Das ist ziemlich schlimm gewesen, bis die das so durchhatten, daß da zumindest die große Mehrzahl hinterstand. Sie haben dann versucht, das auch dem Betriebsrat zu verklickern, und der hat Verhandlungen durchgeführt.

Das ist allerdings nicht so erfolgreich geworden, wie sie sich das erträumt hatten; die haben die ganze Sache zunächst einmal nur auf Probe eingeführt, ein paar Monate war das zur Probe, weil der Betrieb da befürchtete - was wohl da die typische Arbeitgeberbefürchtung ist in dem Falle - daß die Leute da auch gar nicht mehr über 140 % schaffen, daß also das Leistungsniveau unheimlich absackt.

Und da haben sie beim besten Willen nicht mehr durchdrücken können, als daß sie das erst einmal erproben. Und wenn sie jetzt in der Probezeit schlau sind und da nicht so eine Abschlaffung erkennen lassen, dann haben sie ja doch eine gewisse Chance, das über einige Zeit auch als Regelung beizubehalten.

Für die Älteren ist das auf jeden Fall gut, wenn das so bleibt, weil die immerhin noch etwas mehr kriegen, 5 % wirkt sich ja doch irgendwie aus. Und für die Jüngeren ist das zumindest langfristig auch gut, wenn auch einige noch etwas jammerten. Das ist klar, es ist immer etwas schwierig, wenn nicht die ganze Abteilung einheitlich dieselben Interessen hat, sondern wenn sich das in irgendwelche Gruppen unterteilt wie hier in diesem Fall, wo eben die Jüngeren und die Älteren doch etwas unterschiedliche Augenblicksinteressen zumindest hatten.

Text des Referats (Kontrollgruppe)

Historische Entwicklung und Probleme der Frauenarbeit

V1: Ich möchte Euch jetzt was über die geschichtliche Entwicklung der Frauenarbeit erzählen und über die Stellung, die die Frau in der Gesellschaft eingenommen hat, nicht nur in unserer heutigen Gesellschaft, sondern auch in verschiedenen Gesellschaftsordnungen in der Vergangenheit.

Jetzt kann es sein, daß Euch einige Dinge schon bekannt vorkommen. Seid mir deshalb bitte nicht böse. Wir haben die Probleme ja auch in letzter Zeit schon häufiger besprochen, und vor allem die Gisela hat am Montag ja auch schon viel darüber erzählt. Aber für uns ist es einfach wichtig, daß wir die Sachen noch einmal in zusammenhängender Form darstellen und nachher dann auch noch einmal zusammenhängender darüber diskutieren.

Ihr könnt mich auch hinterher ruhig unterbrechen, wenn Ihr irgendetwas fragen wollt, wenn Euch etwas unklar ist oder unverständlich. Oder wenn Ihr vielleicht einen Beitrag von Eurer Seite bringen wollt. Und im Anschluß nach dieser Pause wollen wir dann noch ein bißchen ausführlicher diskutieren. Und sollten sich jetzt während des Vortrags umfangreichere Fragen ergeben, dann können wir die vielleicht zurückstellen und die hinterher noch mal ein bißchen behandeln.

Wenn man über das Problem der Erwerbstätigkeit von Frauen spricht, dann klingt ja immer auch gleich die Frage der Gleichberechtigung der Frauen an. Und Ihr wißt ja - das haben wir in den letzten Tagen auch schon häufiger gehört - daß die Gleichberechtigung der Frauen im Grundgesetz geregelt ist. Ich möchte Euch diese Regelung des Grundgesetzes jetzt noch ein bißchen ausführlicher darstellen.

Im Artikel 3, Absatz 1 und 2, da heißt es: 'Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich' und 'Männer und Frauen sind gleichberechtigt'. Und in Absatz 3 unter anderem: 'Niemand darf wegen seines Geschlechtes benachteiligt oder bevorzugt werden'. Das sind also die Bestimmungen des Grundgesetzes.Und wenn wir uns fragen, was diese Aussagen eigentlich bedeuten, so müssen wir sagen, daß hier doch nichts anderes als die Gleichberechtigung von Männern und Frauen in allen Bereichen unserer Gesellschaft, im wirtschaftlichen und im familiären Leben, gesetzlich festgelegt ist.

Und eigentlich sollte uns dieser Grundgesetzartikel doch auch als Richtschnur dienen, diese Gleichberechtigung nun auch praktisch zu verwirklichen. Die Probleme, die wir in den letzten Tagen angesprochen

haben, zeigen uns aber, daß dies noch längst nicht der Fall ist und daß praktisch das Grundgesetz vielfach nur ein beschriebenes Blatt Papier ist.

Eine Benachteiligung der Frauen zeigt sich uns auch ganz deutlich, z.B. im politischen Bereich. Denn in den Parlamenten sind nur ganz wenige Frauen als Bundestagsabgeordnete oder als Landtagsabgeordnete vertreten; und die Anzahl dieser Frauen entspricht in keiner Weise der Anzahl der wahlberechtigten Frauen; denn die ist eigentlich noch größer als die Anzahl der Männer. Über 50 % der Bevölkerung sind Frauen und sind wahlberechtigt. In den Gewerkschaften ist es ähnlich, z.B. in Eurer Gewerkschaft Textil-Bekleidung. Die hat ja doch eigentlich den größten Prozentsatz von Frauen unter ihren Mitgliedern, aber auch hier kann man nur sehr wenige Frauen in höheren Positionen finden. Die Gisela Wiltfang ist eine der wenigen rühmlichen Ausnahmen, würde ich da schon sagen.

Wenn man nun also die juristischen Normen des Grundgesetzes mit unserer Wirklichkeit vergleicht, dann muß man doch feststellen, daß hier eine große Lücke klafft zwischen den Gleichberechtigungsforderungen für die Frauen und ihrer praktischen Verwirklichung. Und neulich habe ich z.B. auf einem Werbeplakat der Gewerkschaft Textil-Bekleidung, das uns allen hier auch verteilt worden ist, wie ich dann festgestellt habe, gelesen, daß die Frau im Erwerbsleben immer noch benachteiligt ist.

Das ist vielleicht eine Binsenweisheit, das ist auch gar nichts Neues und Euch schon allgemein bekannt, aber es scheint mir dennoch wichtig, das noch einmal anzuführen, weil ich mich in meinen weiteren Ausführungen auch auf diesen Bereich der Gesellschaft, nämlich das Berufsleben, beschränken will und hier auch einmal die Frage aufstellen will, woher die Benachteiligung der Frauen kommt und was eigentlich die Ursachen dafür sind. Und ich glaube, daß man die Ursachen auch am besten vielleicht dadurch aufzeigen kann, daß man sich mal anguckt: wie war das in der Vergangenheit? und einen Rückblick in die Geschichte macht.

Denn daß die Stellung der Frau im Erwerbsleben und in der Gesellschaft überhaupt eine benachteiligte war, wie das heute der Fall ist, wie das in vielen Gesellschaften vorher der Fall war, war aber nicht immer so.

In der Urgesellschaft z.B. - das ist eine Zeit, die weit in die Zeit vor Christi Geburt zurückreicht bis in die Anfänge unserer Menschheitsgeschichte - da war die Stellung der Frau ganz anders. Da hatte die Frau nämlich eine dominierende Rolle in der Gesellschaft, d.h. sie war dem Manne praktisch noch übergeordnet. Sämmtliche rechtliche Beziehungen zwischen den Mitgliedern eines Stammes - die Menschen haben ja damals in kleineren Einheiten, in kleineren Stammes-

verbänden zusammengelebt und nicht in so großen Ländereinheiten oder Völkergemeinschaften - sämtliche rechtlichen Beziehungen waren damals nach dem Mutterrecht geregelt, vor allem die Erbschafts- und Verwandtschaftsbeziehungen. Und dieses zeigt meines Erachtens auch schon die Bedeutung, die die Frau in der damaligen Gesellschaft hatte. Man sprach damals auch von einem sogenannten Matriarchat.

Heute haben wir ja eine patriarchalische Gesellschaftsordnung, d.h. die Männer stehen oben und haben das Sagen. Ich glaube aber, daß der eigentliche Grund für die bedeutendere Stellung der Frau in der damaligen Gesellschaft in einem anderen Bereich zu suchen ist, der den Ausschlag dafür gegeben hat, und das war der Arbeitsbereich.

Meines Erachtens ist das eine ganz wichtige Geschichte. Hier war es nämlich so, daß die Frau in gleichem Maße wie der Mann lebensnotwendige Gebrauchsgüter für den Erhalt des Stammes hergestellt, produziert hat. Und deshalb auch vom Ertrag ihrer Arbeit her dem Manne gleichgestellt war. Was man dazu noch sagen muß, ist, daß auch damals schon eine natürliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern herrschte, und zwar war es so, daß die Frau da den häuslichen Bereich zu versorgen hatte - sie hat z.B. Töpferarbeiten gemacht, Gärtnereiarbeiten, Nahrung zubereitet, sie hat Stoffe hergestellt, Kleidung hergestellt - und der Mann war für den außerhäuslichen Nahrungserwerb zuständig, dadurch z.B. daß er auf die Jagd ging oder gefischt hat. Denn die Möglichkeiten in der damaligen Zeit waren ja noch sehr eingeschränkt.

Diese Arbeitsteilung, die eigentlich dadurch zustande kam, daß natürliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern vorhanden waren - die Frau hatte z.B. die Gebärfunktion, der Mann kann einfach keine Kinder austragen; und es war nötig, daß sie sich zumindest eine gewisse Zeit im Bereich des Hauses, in der näheren Umgebung aufhielt. In dem Moment, wo sie nämlich Kinder kriegte, wäre es für sie einfach viel zu schwierig gewesen, z.B. auf die Jagd zu gehen. Und außerdem wäre es auch für die Frauen im allgemeinen zu gefährlich, denn die Waffen, die die Menschen in der damaligen Zeit hatten, die waren ja noch nicht so, daß es sehr einfach gewesen wäre, Wild zu erlegen und für den Nahrungserwerb aufzukommen. Das war also mit ziemlichen Gefahren verbunden. Und es war besser, daß der Mann diese Dinge übernommen hat, der von seiner körperlichen Konstitution eben auch besser dazu geeignet war.

Die Arbeitsteilung, die war aber ausschlaggebend für die Veränderung, die sich für die Stellung der Frau in der Gesellschaft ergeben hatte. Denn in dem Maße, wie sich durch die Verbesserung der Arbeitsgeräte neue Möglichkeiten zum Nahrungserwerb auftaten, z.B. dadurch daß dann auch Viehhaltung ermöglicht wurde oder Ackerbau betrieben wurde - das war ja am Anfang

nicht gegeben, das hat sich erst im Laufe der Zeit entwickelt, auch im Zusammenhang damit, daß eben bessere Arbeitsgeräte entwickelt, von den Menschen erfunden wurden - und im Zusammenhang mit dieser Entwicklung verlagerten sich dann auch immer mehr Möglichkeiten zum Erwerb von irgendwelchen Gebrauchsgütern auf die Seite des Mannes. Denn der war ja im außerhäuslichen Bereich beschäftigt, und in diesem Bereich boten sich auch diese neuen Möglichkeiten an. Der häusliche Bereich der Frau, der war ja ziemlich eingegrenzt, der konnte auch schlecht weiter ausgedehnt werden.

Damit hatte der Mann dann aber auch die Möglichkeit, im Laufe der Zeit mehr Reichtümer und mehr Besitz anzuhäufen als die Frau. Hier hat sich dann also eine unterschiedliche Entwicklung ergeben. Am Anfang, als die Produktivität der Arbeit noch relativ bei Mann und Frau gleich war, ihr Arbeitsertrag derselbe war, keiner mehr herstellen oder mehr produzieren konnte als der andere, da war es noch ein gleiches Verhältnis. Und als sich auf dem außerhäuslichen Bereich die Möglichkeiten eben weiter ausbauen ließen, da war es dem Mann möglich, sich eben mehr Dinge, an Arbeitsgeräten, an irgendwelchen Gütern, die er herstellte, die er dann auch verkaufen konnte, austauschen konnte gegen andere Waren, sich anzueignen als die Frau.

Und das hat dann in ihm auch den Wunsch geweckt, die mutterrechtliche Erbfolge umzustoßen. Denn die hatte es ausgeschlossen, daß seine Kinder von ihm erben konnten. Die Erbschaft des Mannes ging nach seinem Tode ursprünglich über an die Kinder seiner Schwester und nicht an seine eigenen Kinder. Das hing aber auch damit zusammen, daß eigentlich die Abstammung der Kinder von einem bestimmten Vater gar nicht festgestellt werden konnte, weil zu dieser Zeit auch die sogenannte Gruppenehe herrschte und es für eine Frau möglich war, mit mehreren Männern verheiratet zu sein, und umgekehrt auch für einen Mann möglich war, mit mehreren Frauen verheiratet zu sein. Und deshalb war es natürlich sehr schwierig, die Abstammung von Kindern von einem bestimmten Vater her festzustellen. Es konnte praktisch nur die Mutter bestimmt werden.

Das hatte dann eben diese Auswirkung auf die Erbschaftsregelung und auf die Verwandtschaftsbeziehungen auch. Da der Mann aber nun ein Interesse entwickelt hatte, seinen Besitz auch an seine Kinder weiterzuvererben, wollte er die mutterrechtliche Erbfolge durch das Vaterrecht ersetzen. Und das geschah dann auch dadurch, daß unter den männlichen Stammesgenossen ein einfacher Beschluß herbeigeführt wurde.

Eine Konsequenz dieses Beschlusses war dann aber auch die Einführung der monogamen Ehe. Denn um die Abstammung der Kinder von diesem bestimmten Vater festzustellen, war es einfach notwendig, daß Monogamie zwischen den Eheleuten bestand. Dieser Umsturz des Mut-

terrechts, der führte dann aber zur Niederlage des weiblichen Geschlechts in der folgenden Zeit. Denn nun kam es zur Entstehung der patriarchalischen Familie, in der der Mann die Alleinherrschaft über alle Familienmitglieder ausübte. Zu den Familienmitgliedern zählten ja auch damals noch die Sklaven unter anderem. Aber es war auch so, daß innerhalb dieser Familie die Frau dann im Laufe der Zeit in die völlige Abhängigkeit des Mannes geriet und daß sich die Verhältnisse dann praktisch umkehrten.

Man kann also sagen, daß die ursprüngliche Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern den Grundstein gelegt hat für die Minderbewertung der Frau in der Gesellschaft, die sich eigentlich bis in die heutige Zeit hinein erhalten hat. Darauf werden wir dann später auch noch zu sprechen kommen.

Die Einschränkung der Frau auf den häuslichen Bereich führte dazu, daß sich im Verlauf der Erweiterung der Produktivität der Arbeit - d.h. welchen Betrag hat eine Arbeit erbracht - eine untergeordnete Stellung für die Frau ergab und daß ihre Rollenarbeit eigentlich nur eine unbedeutende Beigabe gegenüber der Erwerbsarbeit des Mannes würde.

Und hier können wir nun eine wesentliche Ursache zur Beantwortung unserer eingangs gestellten Frage, woher die Benachteiligung der Frauen im Erwerbsleben und in der Gesellschaft kommt, festhalten. Die Stellung innerhalb des gesellschaftlichen Arbeitsprozesses und der Beitrag der Frau zum gesellschaftlichen Bedarf an Gebrauchsgütern spielt eine wesentliche Rolle für die Bedeutung, die sie innerhalb der Gesellschaft einnimmt; und damit auch für die Beurteilung ihrer Stellung und ihres Wertes innerhalb der Gesellschaft.

Wenn man diese Ursache kennt, dann läßt sich - so glaube ich - auch leicht die Stellung der Frau im Mittelalter erklären. Das war so, daß die Frau zwar von der Teilnahme am öffentlichen Leben, am politischen und am kulturellen Leben, fast gänzlich ausgeschlossen war und der Mann die Belange der Familie nach außen vertrat, daß aber dennoch die Stellung der Frau in der mittelalterlichen Gesellschaft nicht so unbedeutend war. Denn das Zentrum der damaligen Zeit - das hat Gisela, glaube ich, auch schon einmal kurz erwähnt - war die mittelalterliche Großfamilie. In dieser Großfamilie waren mehrere Generationen zusammengefaßt und quasi alle Verwandten aus direkter Abstammung, die lebten darin. Auch z.B. ledige Schwestern hatten hier ihr Auskommen; sie halfen mit innerhalb der Familie, und die Familie sorgte auch für ihren Lebensunterhalt. Und in dieser Familie wurden alle lebensnotwendigen Gebrauchsgüter, z.B. Kleidung, Nahrung oder Stoffe oder auch sonstige Dinge, von den Frauen hergestellt, so daß sie im Innern der Familie durchaus Autorität genossen, sowohl in moralischer als auch in praktischer Hinsicht.

Viele Frauen halfen aber auch bei der Arbeit ihres Mannes mit, und es war ihnen erlaubt, nach seinem Tode

seinen Handwerksbetrieb weiterzuführen. Das war ja im Mittelalter so, daß die Männer Handwerksbetriebe hatten, da gab es ja noch keine industrielle Produktion oder so etwas - und die Frauen konnten nach dem Tode der Männer den Handwerksbetrieb weiterführen. So war das im Mittelalter also auch durchaus möglich, daß Frauen schon in Handwerksbetrieben beschäftigt waren und auch in den sogenannten Zünften - das waren die Organisationen der Handwerksvereinigungen - organisiert waren.

In den Zeiten, wo die Zahl der Männer dann durch Kriege und Kreuzzüge stark dezimiert worden war - und das war im Mittelalter ja häufiger der Fall, daß irgendwo Feden entstanden oder Kriege gemacht wurden - und damit natürlich auch ein größerer Frauenüberschuß herrschte, da waren sogar selbständige Meisterinnen in den verschiedensten Gewerben zugelassen, dabei handelte es sich aber hauptsächlich um Tätigkeiten, die auch schon ursprünglich den Frauen überlassen worden waren. So waren die Frauen z.B. Leinenweberinnen, Wollweberinnen, Tuchmacherinnen, Schneiderinnen oder Teppichweberinnen. Das waren damals allgemein bekannte Frauentätigkeiten.

Am Ende des 16. Jahrhunderts, am Ausgang des Mittelalters, kam es dann aber zum 30-jährigen Krieg und zu einer großen allgemeinen Not innerhalb der Bevölkerung, die dann auch zu einer Verschlechterung der Situation der Frauen führte. Die Männer, die aus dem Kriege zurückkehrten, beanspruchten nun plötzlich die Arbeitsplätze der Frauen für sich; und die Frauen wurden aus dem Handwerksgewerbe verdrängt und aus den Zünften ausgeschlossen. Das führte dann zu einer spürbaren Einengung ihres Lebensbereichs. Sie wurden nun wieder völlig in die Familien zurückverwiesen. Und das hatte auch meines Erachtens eine Einschränkung ihres sozialen und geistigen Lebensbereichs zur Folge. Denn die Impulse, die von einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit der Frauen ausgingen, die waren doch beträchtlich.

Hier deutet sich jetzt auch schon eine zweite Ursache für die Benachteiligung der Frau im Erwerbsleben an, nämlich die Abhängigkeit der Frauenerwerbstätigkeit von der wirtschaftlichen Notwendigkeit. Das hatten wir in den letzten Tagen ja auch schon einige Male angesprochen; und ich werde darauf später noch einmal ausführlicher zu sprechen kommen.

Gegen Ende des 18. Jahrhunderts setzte dann mit der Erfindung der Maschinen die industrielle Revolution ein. Damit daß immer neue und immer bessere Maschinen erfunden wurden, kam es dann auch dazu, daß sich die sogenannte kapitalistische Produktionsweise sehr rasch entfaltete. Früher hatten wir in den Handwerksbetrieben eine sogenannte feudale Produktionsweise. Die kapitalistische Produktionsweise unterschied sich nun von der anderen Produktionsweise dadurch, daß eine größere Anzahl von Arbeitern in Fabriken zusammengefaßt wurde

und daß sie unter dem Kommando eines Fabrikbesitzers, dem auch die Produktionsmittel gehörten - zu den Produktionsmitteln zählen Maschinen, Rohstoffe und irgendwelche Handwerkzeuge, die man auch noch braucht, um bestimmte Produkte herzustellen - ... ja, dieser Fabrikbesitzer, der besaß Produktionsmittel.

Früher in den Handwerksbetrieben war es ja so, daß die Arbeiter, die die Produkte selbst hergestellt hatten, die Handwerksleute, die Produktionsmittel - also ihre Arbeitsgeräte - auch selbst besaßen. Und die neue kapitalistische Produktionsweise unterschied sich nun dadurch, daß die Produktionsmittel einem Fabrikbesitzer gehörten und die Arbeiter keine Produktionsmittel mehr besaßen, sondern im Grunde nur noch ihre Arbeitskraft besaßen, die sie dann auch dem Fabrikbesitzer zur Verfügung stellten.

Die Einführung der kapitalistischen Produktionsweise hatte aber auch eine gewaltige Erschütterung der gesamten damaligen Gesellschaftsstruktur zur Folge, denn es wurde so, daß die handwerkliche Herstellung von Gebrauchsgütern durch die Einführung von Maschinen und durch die industrielle Produktion unrentabel wurde und damit immer mehr Menschen ihre eigentlich Existenzgrundlage entzogen wurde; so waren diese dann auch gezwungen, in den Fabriken Arbeit aufzunehmen.

Die traditionellen Familienbindungen wurden daher gewaltsam zerrissen, denn es kam zu Bevölkerungsbewegungen vom Land in die Stadt. Die meisten Menschen waren ja damals noch auf dem Lande zuhause; und sie mußten nun in die Städte gehen, weil sich dort die Fabriken befanden. D.h. die mittelalterliche Großfamilie konnte nicht mehr weiter existieren. Und die Familienbindungen, die ursprünglich existierten, wurden zerrissen. Die Frauen, die ledigen Frauen, waren auch gezwungen, nun selbst für ihren Lebensunterhalt zu sorgen.

Ein Arbeiter konnte nicht mehr von dem Ertrag seiner Arbeit die ganze Familie, die ganze Großfamilie, alle Mitglieder dieser Großfamilie ernähren. Da in den Städten aber auch ein Überangebot an Arbeitskräften vorhanden war, wurden die Löhne entsprechend niedrig bemessen. Der Mann konnte oft mit seinem Hungerlohn die Familie nicht mehr ernähren. Und nur durch die zusätzliche Fabrikarbeit der Frauen konnte die wirkliche bittere Not - das muß man schon sagen - in der sich die Arbeiterfamilien in der damaligen Zeit befanden, etwas gelindert werden.

Die Arbeitskraft der Frau wurde aber wesentlich geringer entlohnt als die der Männer, weil sie zum Unterhalt der Arbeiterfamilie angeblich ja nur beitrugen. Diese Vorstellung, daß die Frauen zum Unterhalt der Arbeiterfamilie nur einen zusätzlichen Beitrag leisten, die wurde von den bürgerlichen Familien einfach übernommen. Dort war es so, daß der Mann ja

den Unterhalt für die ganze Familie aufbringen konnte. Aber in den Arbeiterfamilien war der zusätzliche Verdienst der Frau kein Beitrag, der über das, was eigentlich zum Lebensunterhalt notwendig war, hinausging und von dem man sich zusätzlichen Luxus erlauben konnte, sondern er war einfach lebensnotwendig, weil die Familie sonst nicht hätte existieren können.

Diese bürgerliche Ideologie wurde aber als vorherrschende öffentliche Meinung auch auf die Arbeiterfamilie übertragen, obwohl sie mit der Wirklichkeit dort einfach nicht übereinstimmte. Das hatte aber eine ganz bestimmte Funktion, daß das so gehandhabt wurde in der öffentlichen Meinung. Denn dadurch wurde praktisch die Rechtfertigung für die geringere Bezahlung der Frauen geliefert, und die Frauen konnten zumindest in der damaligen Zeit praktisch mit einem Trinkgeld abgespeist werden. Die Löhne waren unwahrscheinlich niedrig, die die Frauen erhielten.

Aber auch heute noch ist es in vielen Betrieben unserer Wirtschaft so, daß den Frauen mit dem Argument, daß sie ja nur mitverdienen würden oder auch daß sie Doppelverdiener seien, ein geringerer Lohn als den Männern gezahlt wird. Und hier können wir eine dritte Ursache für die Benachteiligung der Frauen im Erwerbsleben festhalten: Das Gewinnstreben der Unternehmer führt dazu, daß die Frauen für ihre Arbeitskraft geringer bezahlt werden als die Männer, obwohl sie genauso schwere Arbeiten verrichten, wenn auch vielleicht nicht im kräftemäßigen Sinne. Aber die nervlichen und psychischen Belastungen und die einseitigen körperlichen Beanspruchungen - z.B. durch monotone sich ständig wiederholende Akkord- und Fließbandarbeiten, die ja in der Hauptsache auch von Frauen verrichtet werden - sind oft unvergleichlich höher. Solche Kriterien gehen jedoch bei der Beurteilung der Schwere von Frauenarbeiten nicht mit ein.

Die von vielen Unternehmern zur Rechtfertigung der niedrigeren Bezahlung von Frauenarbeiten nun immer wieder vorgebrachten ideologischen Argumente vom Mann als dem Ernährer der Familie oder auch von der sogenannten leichteren Arbeit der Frauen dienen dann doch nur dazu, die wahren Ursachen, nämlich daß sie möglichst viele Gewinne machen wollen, zu decken.

Doch kommen wir zurück zum geschichtlichen Rückblick und zur Situation der Frauen im 19. Jahrhundert. 1816 kamen auf eine Frau noch ungefähr fünf männliche Kollegen. 1846 betrug das Verhältnis nur noch 1 : 3,5. Die Zunahme der Fabrikarbeit von Frauen war demnach sehr beachtlich. Da die Frauen aber als ungelernte Arbeitskräfte - sie hatten ja keine Ausbildung in der damaligen Zeit und konnten somit auch keinerlei Kenntnisse in diese neue, ungewohnte Arbeitswelt der Fabriken mit einbringen, und außerdem waren sie

von ihrer familiären Situation her an Unterwürfigkeit und an Dienen gewohnt und ließen sich somit auch als besonders billige Ausbeutungsobjekte für die Fabrikbesitzer verwenden.

Eine 10- bis 12stündige Arbeitszeit in den Fabriken war für die Frauen das übliche, und eine 12- bis 16-stündige war für sie im Grunde überhaupt nichts seltenes. Der geringe Lohn, den sie dafür erhielten, für die schwere Arbeit, die sie verrichten mußten, reichte vor allem bei vielen ledigen Frauen nicht zum Lebensunterhalt aus. Und diese waren vor allem auch in verstärktem Maße gezwungen - man kann sich das heute eigentlich gar nicht mehr vorstellen - der Prostitution nachzugehen. Das sollte man sich mal auf unsere heutigen Verhältnisse übertragen vorstellen, ich glaube, das wäre unmöglich. Die Frauenlöhne lagen aber um die Hälfte bis zwei Drittel niedriger als die Männerlöhne.

Vor Ausbruch des ersten Weltkrieges waren die Frauen überwiegend in den sogenannten typischen Frauenindustrien beschäftigt, und zwar vor allem in der Textil- und Bekleidungsindustrie, in der Reinigungsindustrie. Das sind also im Grunde Frauenindustrien mit einer sehr langen und alten Tradition. Und aber auch in der Nahrungs- und Genußmittelindustrie. Andere Möglichkeiten als zur Fabrikarbeit gab es für die Frauen in der damaligen Zeit noch nicht oder kaum, jedenfalls nur in sehr geringem Ausmaß.

Während des Krieges wurden sie aber dann in verstärktem Maße auch in Männerindustrien einbezogen und mußten dort Arbeiten verrichten, die für sie vorher als zu schwer gegolten hatten, z.B. in der Maschinenindustrie, in der Hüttenindustrie und in der Metallindustrie, aber auch in der elektrischen und in der chemischen Industrie, und vor allem auch in den Rüstungsindustrien, also Schwerindustrien war die Zunahme der Frauenarbeit sehr groß. Denn es war nicht der Fall, daß die Frauen hier leichte Arbeit zu leisten hatten, im Gegenteil, sie wurden zu genauso schweren Tätigkeiten herangezogen wie die Männer, und sie konnten sie auch verrichten. Auch heute noch entbehrt meines Erachtens eine solche Unterscheidung jeder eigentlichen Grundlage und liefert im Grunde nur Scheinargumente, um die Frauen mit geringeren Löhnen abspeisen zu können. Dadurch daß nämlich gesagt wird, daß die Frauen angeblich nur leichtere Tätigkeiten ausüben könnten.

Obwohl nach dem ersten Weltkrieg dann eine Voraussetzung für die Gleichberechtigung der Frau im politischen Bereich erfüllt wurde durch die Einführung des Frauenwahlrechts im Jahre 1918, blieben die Benachteiligungen der Frauen auf dem Arbeitmarkt auch während der Weimarer Republik bestehen. Es war nämlich auch so, daß durch staatliche Verordnungen die Frauen

nach dem Kriege aus den Arbeitsplätzen, die sie sich zuerst quasi neu erobert hatten, wieder verdrängt wurden, und diese Arbeitsplätze wieder von den Männern, die aus dem Krieg zurückkamen, eingenommen wurden. Dahinter stand die Absicht, den Männern eine reibungslose Wiedereingliederung in das Wirtschaftsleben zu ermöglichen und auch eventuell größere revolutionäre Aktionen, die zum Umstoß des Wirtschaftssystems vielleicht hätten führen können, zu verhindern.

Und hier zeigt sich meines Erachtens auch wieder deutlich - wie schon zu Ausgang des Mittelalters - daß die Frauen die Rolle der industriellen Reservearmee innehaben. Diesen Begriff haben wir ja auch schon mal gehört, und der bedeutet, daß die Frauen je nach dem Bedarf der Wirtschaft an Arbeitskräften dem Arbeitsprozeß ausgegliedert werden bzw. wieder in ihn eingegliedert werden können. D.h. mit ihrem Interesse daran, ob sie nun arbeiten wollen, hat das überhaupt nichts zu tun; es wird danach entschieden, ob eine wirtschaftliche Notwendigkeit für die Frauenarbeit vorhanden ist, und wenn die nicht gegeben ist, werden die Frauen wieder abgeschoben und aus ihrem Beruf verdrängt.

Diese Funktion bestätigte sich dann auch wieder in der Zeit des Nationalsozialismus, der außerdem auch einen Höhepunkt der Benachteiligung der Frauen brachte. Die einzige Aufgabe der Frau bestand nämlich nur noch darin, in Heim und Herd zu schalten und zu walten und dem Volke Kinder zu schenken. Die Ehe wurde quasi als Zuchtanstalt und die Frau - das klingt jetzt ziemlich kraß - als Gebärmaschine betrachtet.

Aber der eigentliche ökonomische Hintergrund dieses Mutterschafts-, Heim- und Herdkultes lag in der Arbeitslosigkeit, die zur Zeit der Machtergreifung 1933 ihren Höhepunkt erreicht hatte. Man ging damals davon aus, daß durch die Rückführung der Frauen in die Familien die Arbeitslosigkeit unter den Männern verringert werden konnte. Die Familienpolitik des Nationalsozialismus war aber auch in sich widersprüchlich. Zuerst wurde propagiert, daß die einzige Rolle der Frau nur noch in ihrer Funktion als Hausfrau und liebe Mutter zu bestehen hatte, und hinterher hat sich dann wieder eine Kehrtwende vollzogen; als im Jahre 1936 nämlich die Produktion für die Kriegsvorbereitung wieder anlief, brauchte man die Frauen wieder in den Fabriken und auch an anderen Arbeitsplätzen.

Es wurden dann entsprechende Maßnahmen zu ihrer Wiedereingliederung in das Erwerbsleben getroffen, und die gingen so weit, daß sogar eine Pflicht zum weiblichen Arbeitsdienst eingeführt wurde. Das war im Grunde eine völlige Schizophrenie der damaligen Politik in Bezug auf die Frauen. Die Frauen wurden dann in einem bis dahin unbekannten Ausmaß zur Arbeit in der Wirtschaft herangezogen. 1942 betrug der Anteil der Frauen an den

Beschäftigten 40,8 %. Das übertrifft sogar noch den Anteil von Frauen an Beschäftigten, den wir heute haben. Heute sind es ungefähr 36 % Frauen, die erwerbstätig sind, damals waren es 40,8 %.

Die Zeit des Nationalsozialismus macht also noch einmal die Abhängigkeit der Frauenarbeit und der Benachteiligung der Frauen im Erwerbsleben vom Bedarf der Wirtschaft ganz deutlich und auch die Funktion, die Ideologien über das weibliche Wesen, über das sogenannte Wesen, das eigentlich nur darin besteht, Hausfrau und Mutter zu sein und Kinder zu erziehen ... Und solche Ideologien spielen in diesem Zusammenhang dann auch eine bestimmte Rolle. Je nach dem Bedarf der Wirtschaft nämlich wird den familiären oder den produktiven Aufgaben, ihren Aufgaben in der Familie also oder ihren Aufgaben, die sie im Beruf zu erfüllen hätte, eine besondere Bedeutung beigemessen und auch zugesprochen. Ideologische Begründungen haben dann eigentlich nur noch den Zweck, die ökonomische Wirklichkeit zu rechtfertigen bzw. zu verdecken.

Und meines Erachtens ist das auch heute noch so, und das haben wir auch gehört, daß in Krisenzeiten häufig Frauen als erste entlassen werden. Wir brauchen nur an die momentane Krise hier in der Textilindustrie zu denken. Aber auch in anderen Bereichen unserer Wirtschaft ist die Arbeitslosigkeit unter den Frauen größer als bei den Männern. Wir haben gegenwärtig etwa 3,8 % arbeitslose Frauen, und damit fast eine doppelt so hohe Arbeitslosigkeit der Frauen im Gegensatz zur Arbeitslosigkeit der Männer. Denn die beträgt etwa 1,4 bis 1,6 % zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Die Benachteiligung der Frauen im Erwerbsleben in unserer heutigen Zeit zeigt sich aber nicht nur in einer solchen Funktion als industrielle Reservearmee, sondern auch noch in anderen Punkten, die wir auch schon häufiger angesprochen haben, die ich hier jetzt aber noch einmal zusammenfassen will.

Es ist so, daß nach wie vor Millionen Frauen bei gleichen Arbeitsleistungen schlechter bezahlt werden als ihr männlichen Kollegen, daß sie in der Altersversorgung am untersten Ende der Rentenskala stehen, daß ihnen in der Bildungs- und Ausbildungspolitik die Gleichberechtigung vorenthalten wird. Die Mehrheit der Frauen wird durch schlechte Ausbildung und mangelnde Chancengleichheit gezwungen, an- und ungelernte Tätigkeiten zu verrichten. Berufliche Aufstiegsmöglichkeiten werden ihnen häufig vorenthalten. Und auch das Recht auf freie Berufswahl gilt in vielen Fällen nur eingeschränkt.

Hinzu kommt, daß die gesellschaftlich notwendige Tätigkeit der Frauen in Haushalt und Familie, bei

der Kinderpflege und bei der Kindererziehung als Privatangelegenheit abgetan wird. Und daß immer noch die Hauptverantwortung dafür auf den Frauen lastet. Regierung und Parteien, Verbände und auch die Gewerkschaften haben zwar schon sehr viel zur Beseitigung der Mißstände unternommen, aber bis zur wirklichen Erlangung der Gleichberechtigung der Frauen in allen Bereichen unserer Gesellschaft bleibt noch viel zu tun übrig. Und ich glaube, daran aktiv mitzuarbeiten, ist nicht zuletzt Sache der Frauen selbst.

Das war also das Aufzeigen der Veränderung der Situation der Frauen in Bezug auf ihre Stellung innerhalb der Gesellschaft und auch in Bezug auf ihre Stellung im Erwerbsleben und der Benachteiligungen, die sich für Frauen da ergeben.

Statistische Berechnungen

Überprüfung der Annahme 1

(Keine Gruppenunterschiede in der "Frageliste" hinsichtlich Problemerkenntnis und Aktivitätsbereitschaft)

Zweiseitige Fragestellung: EX I = EX II = K bzw.
EX I = EX II
EX I = K
EX II = K

$\alpha = .05$

Problemerkenntnis

EX I	EX II	K
9	9	9
4	7	9
9	7	9
7	9	9
8	9	8
9	9	9
6	9	8
8	8	7
$n_1=8$	$n_2=8$	$n_3=8$

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$n_1=n_2=n_3=N=8$

nach SIEGEL (1956, p. 278: Tabelle L):

$D_{krit.05} = 6$

Für EX I - EX II: D= 2 n.s.

Für EX I - K: D= 2 n.s.

Für EX II - K: D= 1 n.s.

Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS

nach SIEGEL (1956, p. 249: Tabelle C):

$H_{krit.05} = 5.99$ für df = 2

H = 1.90 n.s.

Aktivitätsbereitschaft

EX I	EX II	K
0	3	6
0	3	7
7	6	1
6	9	7
1	6	2
7	9	6
0	9	2
8	2	5
$n_1=8$	$n_2=8$	$n_3=8$

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$n_1=n_2=n_3=N=8$

nach SIEGEL (Tabelle L):

$D_{krit.05} = 6$

Für EX I - EX II: D= 3 n.s.

Für EX I - K: D= 3 n.s.

Für EX II - K: D= 3 n.s.

Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS

nach SIEGEL (Tabelle C):

$H_{krit.05} = 5.99$ für df = 2

H = 2.20 n.s.

Überprüfung der Annahme 2

(Gerichtete Gruppenunterschiede in den "Stellungnahmen" bei offenen und Alternativbeantwortungen)

Zweiseitige Fragestellung: EX I ≠ EX II ≠ K
(KRUSKAL-WALLIS-Test)

Einseitige Fragestellungen: EX I > EX II
(KOLMOGOROV-SMIRNOV-Test) EX I > K
EX II > K

$\alpha = .05$

Beantwortung der offenen Fragen (Item 1-3)

EX I	EX II	K
3	2	4
3	4	4
4	3	1
4	4	3
3	1	3
1	1	3
1	3	2
3	1	4
$n_1=8$	$n_2=8$	$n_3=8$

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$D_{krit.05} = 6$ (nach SIEGEL, Tabelle L)

Für EX I - EX II: D= 2 n.s.

Für EX I - K: D= 1 n.s.

Für EX II - K: D= 2 n.s.

Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS

$H_{krit.05} = 5.99$ für df = 2

(nach SIEGEL, Tabelle C)

H = .989 n.s.

Beantwortung der Alternativfragen (Item 4-9)

a) positive Bewertung von G-Lösungen (++/+- vs. -+/--)

EX I	EX II	K
6	4	6
5	6	6
6	6	6
6	6	6
6	4	5
6	6	5
5	6	5
5	6	6
$n_1=8$	$n_2=8$	$n_3=8$

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$D_{krit.05} = 6$

Für EX I - EX II: D= 2 n.s.

Für EX I - K: D= 0 n.s.

Für EX II - K: D= 2 n.s.

Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS

$H_{krit.05} = 5.99$ für df = 2

H = .52 n.s.

b) negative Bewertung von O-, I- und P-Lösungen
(++/+- vs. -+/--)

Lösungen:	O			I			P		
Gruppen:	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K
	2	4	2	1	4	0	1	3	0
	3	3	1	1	2	1	0	0	0
	3	2	6	1	1	3	0	1	1
	5	3	1	1	2	1	0	0	0
	4	3	1	1	1	2	1	0	0
	5	5	2	1	2	0	0	0	1
	4	4	5	3	1	0	3	1	1
	2	2	2	1	0	1	0	0	0
n_j=	8	8	8	8	8	8	8	8	8

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$D_{krit.05}$= 6

Für O-Lösungen: EX I - EX II: D= 1 n.s.
EX I - K: D= 4 n.s.
EX II - K: D= 4 n.s.

Für I-Lösungen: EX I - EX II: D= 3 n.s.
EX I - K: D= 3 n.s.
EX II - K: D= 2 n.s.

Für P-Lösungen: EX I - EX II: D= 0 n.s.
EX I - K: D= 1 n.s.
EX II - K: D= 1 n.s.

Vergleiche mit KRUSKAL-WALLIS

$H_{krit.05}$= 5.99 für df = 2

Für O-Lösungen: H = 2.92 n.s.

Für I-Lösungen: H = 1.87 n.s.

Für P-Lösungen: H = 0.04 n.s.

c) Handlungsentsprechung bei G-Lösungen (++/-+ vs. +-/--)

EX I	EX II	K
6	4	4
6	6	6
5	6	5
6	5	6
6	4	5
5	5	5
6	6	4
5	5	5
$n_1=8$	$n_2=8$	$n_3=8$

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$D_{krit.05}= 6$

Für EX I - EX II: D= 2 n.s.

Für EX I - K: D= 3 n.s.

Für EX II - K: D= 1 n.s.

Vergleich mit KRUSKAL-WALLIS

$H_{krit.05}= 5.99$ für df = 2

H = 3.13 n.s.

d) Keine Handlungsentsprechung bei O-, I- und P-Lösungen (++/-+ vs. +-/--)

Lösungen:	O			I			P		
Gruppen:	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K	EX I	EX II	K
	2	1	2	2	1	0	1	1	0
	6+	3	1	6+	2	1	6+	0	0
	1	2	5	0	1	2	0	1	1
	4	2	1	0	0	1	0	1	0
	4	3	1	2	1	1	2	0	0
	5	1	1	2	1	1	2	0	0
	6+	3	2	6+	0	2	6+	0	0
	2	1	1	1	0	0	0	0	0
$n_j=$	8	8	8	8	8	8	8	8	8

+ Die hohen Werte bei diesen beiden Beantwortern gehen wahrscheinlich auf mangelndes Instruktionsverständnis zurück: Verwechslung der -+ Antworten mit den -- Antworten.

Vergleiche mit KOLMOGOROV-SMIRNOV

$D_{krit.05}= 6$

Für O-Lösungen: EX I - EX II: D= 5 n.s.

EX I - K: D= 4 n.s

EX II - K: D= 2 n.s.

Für I-Lösungen: EX I - EX II: D= 4 n.s.

EX I - K: D= 3 n.s.

EX II - K: D= 1 n.s.

Für P-Lösungen: EX I - EX II: D= 4 n.s.
EX I - K: D= 4 n.s.
EX II - K: D= 2 n.s.

Vergleiche mit KRUSKAL-WALLIS

$H_{krit.05}$= 5.99 für df = 2

Für O-Lösungen: H = 6.17 s.
Für I-Lösungen: H = 3.01 n.s.
Für P-Lösungen: H = 5.79 n.s.

Ergänzung: Varianzanalytischer Vergleich

Dieser Vergleich wurde - obwohl die Voraussetzungen zu einer Varianzanalyse nicht erfüllt waren - auf Anraten von Herrn Prof. Dr. Herbert Kallina probeweise für die Antwortkategorie durchgeführt, die (nach Augenschein) am ehesten bedeutsam unterschieden war: für O-Lösungen.

Berechnung der Varianzanalyse nach GUILFORD (1965, p. 272 ff.).

Bei zweiseitiger Fragestellung,
α = .05; df_1= 2 und df_2= 21: $F_{krit.05}$= 3.47
(nach GUILFORD, Tabelle F)

a) negative Bewertung von O-Lösungen

	SS	df	MS		
zwischen	4.33	2	2.17	F = 1.04	n.s.
innerhalb	43.48	21	2.08		
total	47.82	23			

b) keine Handlungsentsprechung bei O-Lösungen

	SS	df	MS		
zwischen	18.96	2	9.48	F = 4.43	s.
innerhalb	44.96	21	2.14		
total	63.92	23			

L e b e n s l a u f

Astrid Krameyer

Am 10. 10. 1948 wurde ich als Tochter des Rechtsanwalts Dr. Eberhart Krameyer und seiner Frau Liselotte, geb. Kleffmann, in Melle (Niedersachsen) geboren.

Ostern 1955 wurde ich in Essen (Nordrhein-Westfalen) eingeschult und wechselte dort Ostern 1959 von der Grundschule auf den neusprachlichen Zweig des Mädchen-Gymnasiums Essen-Bredeney über. Ab Ostern 1966 besuchte ich den neusprachlichen Zweig der Viktoriaschule in Essen, wo ich am 24. Mai 1968 die Reifeprüfung ablegte.

Vom WS 1968/69 bis zum WS 1970/71 studierte ich Psychologie an der Universität Freiburg. Dort war ich im WS 1969/70 als studentischer Tutor für Statistik II tätig. Am 29. März 1971 legte ich in Freiburg die Diplom-Vorprüfung für Psychologen ab.

Vom SS 1971 an setzte ich mein Psychologiestudium an der Universität Düsseldorf (Psychologisches Institut I, Prof. Dr. G. A. Lienert) fort. Von Oktober 1971 bis April 1973 war ich dort studentische Hilfskraft in der Abteilung für Sozialpsychologie (bei Prof. Dr. H. D. Schmidt). Am 13. März 1973 absolvierte ich in Düsseldorf die Diplom-Prüfung für Psychologen.

Seit Mai 1973 studierte ich Psychologie, Philosophie und Psychiatrie an der Universität Münster. Die Arbeit an der Dissertation wurde - seit Februar 1974 - durch ein GFG-Stipendium unterstützt. Vorher arbeitete ich einige Monate lang zwei Tage in der Woche in der Erziehungsberatungsstelle der Caritas in Münster. Vom SS 1974 an war ich an verschiedenen, meist sozialpsychologischen, Lehrveranstaltungen im Psychologischen Institut der Universität Münster beteiligt.